

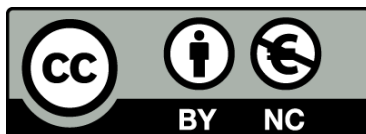


UNIVERSITAT_{DE}
BARCELONA

Marcas biográficas y sentidos de la escolaridad en Chile

Una aproximación a la vida en las escuelas
desde la experiencia estudiantil

Pablo Neut Aguayo



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial 4.0. Espanya de Creative Commons**.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial 4.0. España de Creative Commons**.

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0. Spain License**.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**MARCAS BIOGRÁFICAS Y SENTIDOS
DE LA ESCOLARIDAD EN CHILE**

**Una aproximación a la vida en las escuelas
desde la experiencia estudiantil**

PABLO NEUT AGUAYO

TESIS DOCTORAL

2022

MARCAS BIOGRÁFICAS Y SENTIDOS DE LA ESCOLARIDAD EN CHILE

**Una aproximación a la vida en las escuelas
desde la experiencia estudiantil**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y
SOCIEDAD**

FACULTAD DE EDUCACIÓN-UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Doctorando

Pablo Neut Aguayo

Directores

Dr. Pablo Rivera Vargas

Dra. Raquel Miño Puigcercós

Tutora

Dra. Cristina Alonso Cano

BARCELONA, SEPTIEMBRE DE 2022

...A mi madre y maestra,

María Soledad Aguayo Nayle.

Mi origen, mi camino y mi utopía.

Con todo el amor, la gratitud y la admiración de los que soy capaz.

AGRADECIMIENTOS

El primer reconocimiento no puede ser sino a mi familia. A mis abuelos: la Memé, el tata y el abuelo Moris. También a mi tío Rubén, a mi tía Nana y a Belén, por su presencia. Pero particularmente a mi padre, Guido Neut Contreras: seguramente todos lo dirán de su padre, pero yo no conozco un amor y una entrega más completa y desinteresada por los hijos que la que él me(nos) ha regalado. Ha sido una vida dedicada a los suyos. Y nosotros -los suyos- lo sabemos, lo agradecemos y lo disfrutamos. Gracias por todo papá. A mis hermanos: Sebastián, quien ha representado una guía biográfica; Nicolás, ejemplo de consistencia humana, perseverancia e incondicionalidad; Y Matías, alegre juventud que enseña a apostar por los talentos propios y el amor sin máscaras ni miedos. A las dos hermosas mujeres que me criaron y me enseñaron a ser hombre en este mundo: mi abuela Amada Contreras y mi madre, María Soledad Aguayo Nayle. Sus vidas contienen toda la humanidad que puede expresarse en una persona. Ustedes, familia, lo son todo.

A aquellos que han estado presentes durante todo este proceso. A mis amigos del colegio y principalmente a la Maca, por su acompañamiento incondicional. Nunca podré terminar de agradecer todo lo presente que has estado. Eres un ejemplo de incansable fraternidad.

A los amigos chilenos con los que me reencontré en España: Sebastián Quintana y Pabla Subiabre, gracias por hacer de este proceso uno más acogedor, alegre y fraterno; Al Toro, Héctor Jofré, con quien he redescubierto una camaradería sin estridencias, pero necesaria para hacer frente a la distancia del hogar.

También, a los nuevos amigos que encontré en España y que me abrieron las puertas de la vida catalana: al Max y al Santi. Pero fundamentalmente, al Tomy, Thomas Fernandes, por su risueña e inagotable compañía, por las noches recorriendo sus barrios y los asados en su terraza. Eres un crack. Y muy especialmente a Carles Jornet, el catalán que me enseñó las bondades humanas de su país, ansiadamente independiente. Fue la primera persona que me recibió al llegar a estas tierras y con quien aprendí a moverme - si es que lo hice- por la bella Barcelona. Es un orgullo verte hoy con la felicidad de disfrutar de tu propia familia. Muchas gracias por todo amigo.

A Pablo Rivera Vargas y Raquel Miño Puigcercós. Soy de los pocos y privilegiados estudiantes de doctorado que, si de algo puedo quejarme respecto de mis directores de tesis, es de su exceso de presencia. Con ambos hemos creado un vínculo que excede con creces la lógica jerárquica de la relación directiva. Gracias a ambos por acompañarme en este camino y dejarme hacer el trabajo y la tesis que quería hacer. No dudo que el proceso no habría sido igual de satisfactorio sin ustedes.

Dejo para el final, pero solo por destacar toda la importancia que tiene, a la alegre sorpresa que me deparó este proceso. A mi compañera Paula Lozano: gracias por tu tierna e incondicional presencia, por no soltarme la mano y decidir apostar por un nosotros. Eres una mujer que admiro y un proyecto que anhelo.

El trabajo doctoral realizado y la tesis que se presenta a continuación no hubiese sido posible sin el financiamiento otorgado por la beca de doctorado en el extranjero concedida por el Programa de Formación de Capital Humano Avanzado de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile.

RESUMEN

El objetivo principal de esta tesis doctoral es explorar las “marcas” biográficas producidas en la experiencia escolar y los procesos de significación y elaboración de sentido que estas desencadenan entre estudiantes de educación secundaria de distintos grupos socioeconómicos en Chile.

Para materializar dicho objetivo, se presenta un marco teórico que problematiza los discursos pedagógicos dominantes sobre la escuela, constatando la progresiva pérdida de consistencia en sus rendimientos explicativos e interpretativos. Al tiempo, resitúa la noción de *experiencia escolar* como una categoría teórica y empírica referencial para la producción de un saber afincado en las condiciones actuales de producción de la escolaridad.

La metodología utilizada es de carácter cualitativa y se sustenta en los presupuestos -epistemológicos, teóricos, políticos y éticos- y las estrategias propias del enfoque biográfico-narrativo. Dentro de este, nos decantamos por aquellas posiciones que buscan generar, a partir de los relatos singulares, un saber que es colectivo y que devela aspectos estructurales de la sociedad en que se inscriben las vidas relatadas.

Siguiendo dichos lineamientos, la investigación se respaldó en la elaboración de “relatos de vida” producidos a través de entrevistas biográficas. En una primera instancia, estas se aplicaron a 35 estudiantes secundarios (15 de ellas realizadas a estudiantes de Grupo Socioeconómico -GSE- Bajo; 10 a jóvenes de GSE Medio y 10 a alumnos de GSE Alto). Posteriormente, seleccionamos a 6 de ellos (2 por cada uno de los GSE) para realizar una “entrevista biográfica progresiva”, es decir, una secuencia de 4 encuentros cuyo objetivo fue profundizar en el conocimiento biográfico de su vida en la escuela.

El principal resultado de la investigación es el reconocimiento de la dimensión vincular -por sobre la instruccional, la certificativa u otra- como soporte axial del marcaje biográfico inducido por la experiencia escolar. En efecto, aun cuando existe una multiplicidad de hitos evocativos -particularmente asociados a los rituales y a los actos escolares-, la vida en las escuelas es significada, tanto positiva como negativamente, a partir de las modalidades concretas que adquieren las presencias de los “otros”. Es aquí, entonces, donde se debe buscar la dimensión referencial de la experiencia escolar en Chile.

Ahora bien, en la medida que dicha dimensión vincular es mayoritariamente signada desde la perspectiva del reconocimiento y la afirmación del sujeto, el proceso de elaboración de sentido se moviliza en un registro de valoración intrínseca que estatuye al espacio escolar como un lugar de cuidado, encuentro, fraternidad y compañerismo.

Finalmente, la inscripción de estos resultados en un registro teórico-crítico permiten sostener la existencia de dos grandes expedientes a través de las cuales el estudiantado contesta de manera “encarnada” un sistema de valores -una moral escolar partícipe de una cultura neoliberal- en una perspectiva “vivencialmente contrahegemónica”: las resistencias y las vincularidades. La articulación de ambas da cuenta de una dimensión de la experiencia educativa a la que denominamos como el contra-curriculum oculto de la escuela.

ABSTRACT

The main objective of this doctoral thesis is to explore the biographical “marks” produced by the school experience and the processes of signification and meaning making that those trigger between secondary school students from different Chilean socioeconomic groups.

To concrete this goal, the theoretical framework problematizes the pedagogical dominant discourses about schooling, noting the progressive loss of consistency in their explanatory and interpretive yields. At the same time, it resituates the notion of *school experience* as a theoretical and empirical referential category for the production of a knowledge rooted in the current conditions for the production of schooling.

The methodology is qualitative and it is based on the epistemological, theoretical, political, and ethical assumptions and strategies proper of the biographical-narrative approach. Within this, we opt for those positions that build from singular stories to generate a knowledge that is collective and that reveals structural aspects of the society in which the narrated lives are inscribed.

Following these guidelines, the research was based on the elaboration of “life stories” produced through biographical interviews. In the first place, these were conducted to 35 secondary students (15 to Low Socioeconomic Group students (SGS), 10 to Middle SGS and 10 to Upper SGS). Subsequently, 6 students were selected (2 by each Socioeconomic groups) to realize a “progressive biographical interview”. This is, a sequence of 4 meetings whose objective was to deep into in the biographical knowledge of their school lives.

The main result of this research is the recognition of the “bonding” dimension - over the instructional or the certifying dimension- as an axial support of the “biographical marking” induced by the school experience. Indeed, even though there is a multiplicity of evocative events -particularly associated with rituals and school events-, life in schools is signified, both positively and negatively, from the concrete modalities that the presences of the “others” acquire. It is here, thus, where the referential dimension of the school experience in Chile should be found.

However, to the extent that the dimension related to “bonds” is mostly signed by the perspective of recognition and affirmation of the subject, the process of elaboration of meaning is mobilized in a register of intrinsic valuation that establishes the school space as a place of care, encounter, fraternity, and companionship.

Finally, the inscription of these results in a theoretical critical register allow to sustain the existence of two main ways through which the student body contest in a “embodied” manner a system of values -a school morality that participates in a neo-liberal culture- in an “experientially counter-hegemonic” perspective: resistances and “bonds”. The articulation of both gives account of a dimension of the educational experience that we name the hidden counter-curriculum of the school.

ÍNDICE

OBERTURA. O SOBRE LAS MOTIVACIONES BIOGRÁFICAS DE ESTA INVESTIGACIÓN	16
PARTE I	21
INTRODUCCIÓN, PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	21
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	22
1.1. La construcción del problema y su delimitación.....	23
1.2. La imagen de una escuela vacía	29
1.3. Relevancia y fundamentación del problema	31
1.4. Preguntas y objetivos de la investigación.....	34
1.5. Presentación de la estructura de la tesis	37
PARTE II	39
MARCO TEÓRICO	39
PRESENTACIÓN DEL MARCO TEÓRICO	40
CAPÍTULO 2. ESCUELA Y MODERNIDAD: SOCIALIZACIÓN, SUBJETIVACIÓN Y PODER INSTITUYENTE	41
2.1. Pensar la escuela en tiempos modernos	43
2.2. Una nueva condición histórica, una nueva forma de representación de lo social	48
2.3. La desinstitucionalización de la escuela.....	50
CAPÍTULO 3. LA EXPERIENCIA ESCOLAR EN UNA SOCIEDAD BIOGRÁFICA Y ACTORAL	61
3.1. La experiencia escolar.....	65
3.1.1. Estructura y sujeto.....	69
3.1.2. Excepcionalidad y cotidianeidad.....	74
3.2.3. Vivencia y sentido.....	77
VISIÓN SINÓPTICA PARTE II	80
PARTE III	83
DISPOSITIVO METODOLÓGICO	83
PRESENTACIÓN DEL DISPOSITIVO METODOLÓGICO	84
CAPÍTULO 4. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN	87
4.1. Antecedentes de configuración del enfoque biográfico-narrativo.....	88
4.2. Presupuestos epistemológicos: inocencia, vigilancia y violencia epistémica	91
4.3. Presupuestos teóricos: la biografía como palimpsesto y la posibilidad de su teorización ...	94
4.4. Presupuestos políticos: la necesidad de teorizar desde la experiencia del sujeto	98
4.5. Presupuestos éticos: la superación de los formalismos	102
CAPÍTULO 5. DISEÑO METODOLÓGICO	106
5.1. Participantes (Muestra)	106
5.2. Estrategia e instrumentos	113

5.3. Validez, credibilidad y confiabilidad	120
5.4. Proceso de análisis de la información	122
<i>VISIÓN SINÓPTICA PARTE III</i>	127
PARTE IV	129
RESULTADOS	129
<i>PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS</i>	130
PARTE IV (A)	131
LOS CONTEXTOS Y ESCENARIOS EDUCATIVOS DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR	131
<i>PRESENTACIÓN: LOS CONTEXTOS Y ESCENARIOS DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR</i>	132
<i>CAPÍTULO 6. LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR: ESCENARIOS DE ESTUDIO.</i>	135
6.1. Los escenarios educativos en su inscripción histórica (Nivel socio-histórico)	135
6.2. Los escenarios educativos en la actualidad (Nivel socio-institucional)	150
<i>CAPÍTULO 7. LOS SUJETOS Y LAS CONDICIONES DE HABITABILIDAD DE LOS ESCENARIOS (NIVEL SOCIO-BIOGRÁFICO)</i>	157
7.1. La desigualdad educativa	157
7.2. La orientación familiar hacia la escolarización	170
7.3. La infraestructura escolar	175
7.4. Las relaciones escolares	178
7.5. Las normas escolares	187
7.6. Estigma, lucro y burbuja social	193
<i>VISIÓN SINÓPTICA PARTE IV (A)</i>	203
PARTE IV (B)	207
LAS MARCAS Y LOS SENTIDOS DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR EN CHILE....	207
<i>PRESENTACIÓN: LAS MARCAS Y LOS SENTIDOS DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR EN CHILE</i>	208
<i>CAPÍTULO 8. LAS MARCAS DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR</i>	209
8.1. El estudio de la experiencia escolar en Chile	209
8.2. Los límites de la investigación en torno a la experiencia escolar en Chile. O sobre dónde inscribimos nuestro trabajo	212
8.3. Las marcas biográficas de la experiencia escolar en estudiantes de Grupo Socioeconómico Bajo	214
8.3.1. La Educación Básica	216

8.3.2. La Educación Media.....	225
8.3.3. El fin de la escolaridad y los proyectos de futuro	231
8.4. Las marcas biográficas de la experiencia escolar en estudiantes de Grupo Socioeconómico Medio	234
8.4.1. La Educación Básica.....	236
8.4.2. La Educación Media.....	245
8.4.3. El fin de la escolaridad y los proyectos de futuro	252
8.5. Las marcas biográficas de la experiencia escolar en estudiantes de Grupo Socioeconómico Alto.....	254
8.5.1 La Educación Básica	256
8.5.2. La Educación Media.....	264
8.5.3 El fin de la escolaridad y los proyectos de futuro	271
<i>CAPÍTULO 9. LOS SENTIDOS DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR.....</i>	276
9.1. El estudio sobre el sentido de la experiencia escolar en Chile	276
9.2. Los límites de la investigación en torno al sentido de la experiencia escolar en Chile. O sobre dónde inscribimos nuestro trabajo	278
9.3. Nuestras preguntas por el sentido.....	280
9.4. Los sentidos de la experiencia escolar en estudiantes chilenos de distintos grupos socioeconómicos	283
9.4.1 Los sentidos de la experiencia escolar en estudiantes de Grupo Socioeconómico Bajo ..	284
9.4.2. Los sentidos de la experiencia escolar en estudiantes de Grupo Socioeconómico Medio	289
9.4.3. Los sentidos de la experiencia escolar en estudiantes de Grupo Socioeconómico Alto ..	294
<i>CAPÍTULO 10. PERFILES BIOGRÁFICOS</i>	302
10.1. La experiencia escolar del Grupo Socioeconómico Bajo: el caso de Pablo.....	302
10.2. La experiencia escolar del grupo socio económico medio: el caso de Sebastián.....	307
10.3. La experiencia escolar del grupo socio económico alto: el caso de Raquel.....	313
<i>VISIÓN SINÓPTICA PARTE IV (B)</i>	319
PARTE V	323
ANÁLISIS: ESBOZOS PARA UNA TEORÍA DEL CONTRA-CURRÍCULUM OCULTO	323
<i>PRESENTACIÓN DEL ANÁLISIS.....</i>	324
<i>CAPÍTULO 11. EN BUSCA DE UNA TEORÍA CRÍTICA DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR EN EL CHILE ACTUAL.....</i>	326
11.1. Subjetivación y desubjetivación.....	327
11.2. Resistencias	329
11.3. Vincularidades.....	332
11.4. Resistencias y vincularidades en la experiencia escolar chilena	334
11.5. Sobre la posibilidad de un contra-curriculum oculto, sus oportunidades y límites.....	339
<i>VISIÓN SINÓPTICA PARTE V</i>	343
<i>CAPÍTULO 12. CONCLUSIONES.....</i>	344
Aperturas y proyecciones	350

Limitaciones de la investigación	351
Palabras finales.....	353
<i>BIBLIOGRAFÍA</i>	354
ANEXOS	377

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. RELACIÓN PREGUNTAS/OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	36
TABLA 2. RELACIÓN ONBETIVOS DE INVESTIGACIÓN/ PARTE Y CAPÍTULO DE LA TESIS	38
TABLA 3. COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA	111
TABLA 4. CLASIFICACIÓN SOCIO-ECONÓMICA.....	112
TABLA 5. RELACIÓN FASE, INSTRUMENTO Y FUNCIÓN DE LOS RELATOS BIOGRÁFICOS	118
TABLA 6. SEUDÓNIMOS Y NÚMERO DE ENTREVISTAS POR SUJETO	119
TABLA 7. DISTRIBUCIÓN DE LA MATRÍCULA POR GRUPO SOCIOECONÓMICO... ..	144
TABLA 8. RESULTADOS SIMCE 2018, II MEDIO. ESCENARIOS DE ESTUDIO.....	148
TABLA 9. ANTECEDENTES DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES QUE PARTICIPARON DE ESTA INVESTIGACIÓN	151
TABLA 10. CUADRO SINÓPTICO POR DIMENSIÓN Y GSE	204
TABLA 11. PREGUNTAS Y RESPUESTAS POR EL SENTIDO DE LA ESCOLARIDAD	282

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. NÚMERO DE ESTABECIMIENTOS EDUCACIONALES POR DEPENDENCIA (1992-2010).....	140
GRÁFICO 2. NÚMERO DE MATRICULADOS EN ESTABLECIMIENTOS MUNICIPALES Y OTROS REGÍMENES (1990-2010).....	140
GRÁFICO 3. MATRÍCULA POR DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA (1990-2010)	141
GRÁFICO 4. RESULTADO SIMCE LECTURA (II MEDIO). TENDENCIA POR GRUPO SOCIOECONÓMICO.....	147
GRÁFICO 5. RESULTADO SIMCE MATEMÁTICS (II MEDIO). TENDENCIA POR GRUPO SOCIOECONÓMICO.....	147
GRÁFICO 6. RESULTADOS SIMCE 2018, II MEDIO. ESCENARIOS DE ESTUDIO.....	148
GRÁFICO 7. PUNTAJE SIMCE POR GRUPO SOCIOECONÓMICO (NACIONAL, REGIONAL Y EN ESCENARIOS DE ESTUDIO).....	149

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. ESTRUCTURACIÓN DE LAS MARCAS BIOGRÁFICAS	77
FIGURA 2. ESTRUCTURA DE LA EXPERIENCIA ESCOLA	81
FIGURA 3. ESTRUCTURA DE LA ENTREVISTA BIOGRÁFICA PROGRESIVA	115
FIGURA 4. ESTRATEGIA DE ANÁLISIS	125
FIGURA 5. ESCALAS DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR	134
FIGURA 7. RELACIÓN ESCENARIOS/DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA.....	145
FIGURA 8. VISTA AÉREA Y CROQUIS DE LOS ESCENARIOS	154
FIGURA 9. LÍNEA BIOGRÁFICA COLECTIVA LICEO GSE BAJO.....	215
FIGURA 11. LÍNEA BIOGRÁFICA COLECTIVA COLEGIO GSE ALTO	255
FIGURA 12. BIOGRAMA DE PABLO (GSE BAJO).....	303
FIGURA 13. BIOGRAMA DE SEBASTIÁN (GSE MEDIO).....	308
FIGURA 14. BIOGRAMA DE RAQUEL (GSE ALTO).....	314

OBERTURA. O SOBRE LAS MOTIVACIONES BIOGRÁFICAS DE ESTA INVESTIGACIÓN

Hace algo menos de una década concluía mis estudios de magíster en Chile con una tesis que exploraba el fenómeno de la violencia anti-escuela. Me interesaba en aquel tiempo la cuestión de las transgresiones y resistencias estudiantiles frente a las imposiciones de la institución. Comenzaba a adentrarme entonces en la literatura asociada a la “pedagogía crítica” y quería utilizarla como lente analítico para aproximarme al problema del conflicto entre los actores escolares y la violencia en las relaciones pedagógicas.

Producto de aquella tesis se publicó un libro titulado “Contra la escuela” (Neut, 2019a). En este advertíamos que el análisis presentado debía leerse:

de manera precavida, pues, al situar nuestra mirada en el conflicto lo hacemos reconociendo que nos referimos a una parcela de la realidad escolar que, por muy importante que resulte, no agota el análisis de las relaciones pedagógicas. Decimos esto, pues, en la medida que existe un imaginario social que tiende a condenar las situaciones de conflicto -y lo que hicimos fue preguntar precisamente por aquél-, obviamente los relatos de los estudiantes estarán cargados de juicios valóricos negativos, imágenes lúgubres de la realidad educativa y denuncias constantes contra los abusos de la autoridad. Ahora bien, esta visión, que atañe exclusivamente al campo del conflicto, no puede extrapolarse mecánicamente a otras dinámicas que también se vivencian cotidianamente en las escuelas. (pp. 121-122)

Éramos conscientes que una entrada a la escuela desde el problema de la conflictividad podía inducir una imagen sombría de la experiencia escolar¹. Como si las imposiciones de poder, el autoritarismo, el desacato, las transgresiones y la violencia fueran expresiones totales y excluyentes, fenómenos cuya presencia agotarían la vivencia cotidiana en las aulas.

Con todo, hecha la advertencia y explicitada la precaución en el libro, manteníamos una sensación de insuficiencia o incompletitud. En alguna medida nos embargaba la sensación de que esa imagen general que queríamos evitar no hubiese sido absolutamente disipada.

Y es que, en el fondo, era mi propia trayectoria biográfica y profesional la que la desmentía. O, al menos, me hacía reconocer sus límites. En efecto, provengo de una

¹ Y también que, sin las precauciones necesarias, el lector pudiera suponer que responsabilizábamos tácitamente a los propios actores escolares -y particularmente al profesorado- de la confrontación que escenificaban. La verdad es que lejos de aquello, nuestra intención era demostrar que las coordenadas de legitimidad eran las que se habían desplazado y la que impelían a una modificación en los términos de la relación pedagógica.

familia de profesores de secundaria y desde muy pequeño he visto/vivido el anverso de esta conflictividad: la fraternidad y el amor del vínculo pedagógico.

Tengo memorias que me han revelado la omnipresencia que adquieren estas dimensiones en la experiencia cotidiana de sus protagonistas. Recuerdo cómo, siendo un niño, mi madre realizaba encuentros en casa con sus ex-alumnos, los escuchaba guitarrear y reír hasta muy tarde. Eran días de profunda alegría y regocijo. Días de Silvio Rodríguez, Patricio Manns y Soda Stereo. Para mí y mis hermanos -todos niños aún-, días en que había papas fritas y coca-cola en casa. Un lujo en aquellos tiempos. No resultaba infrecuente que, durante mi adolescencia e incluso mi adultez, alguien que se me hacía desconocido llamara por teléfono o tocara el timbre de la casa y dijera algo como: “Hola, ¿eres Sebastián, Nicolás, Pablo, Matías? Te conozco de cuando eras chico, ¿está la Sole?”. Era alguno de sus antiguos estudiantes que pasaba a saludarla y conversar con ella.

También palpé, en su versión dramática, el compromiso afectivo que desarrollaban con los estudiantes. Tengo un *flashback* siendo muy pequeño: mi padre llegando del trabajo muy silencioso y cabizbajo se sienta en la silla de la cocina, se prepara un café y se queda ahí, absorto, con la vista fija en la taza por mucho tiempo. Apenas nos saludó. Tampoco respondía a lo que le preguntábamos. Recuerdo que mi madre me tomó y me sacó discretamente de la cocina. Alejados de ahí me pidió que por favor no molestara mucho a mi padre, que lo dejáramos tranquilo, que no se encontraba muy bien porque había fallecido un alumno de su colegio durante el horario de clases. Pocas veces lo he visto tan devastado.

Ya más grande, acompañé a mi hermano mayor a jugar campeonatos de fútbol con sus estudiantes y vi la alegría y camaradería de un vínculo que sobrepasaba con creces las responsabilidades profesionales. Mi otro hermano mayor también se declinó en el último tiempo por realizar clases y percibí la autoexigencia que imprimía a su figura de docente y el compromiso profundo con el trabajo realizado. Y el más pequeño, aun con una carrera de sociología a cuestas, terminaría haciendo las mismas clases de historia que mis padres, ahora en un contexto pandémico y en una localidad aislada del norte del país. Las tazas con nombre que recibía de regalo, las poleras con mensajes de agradecimiento y los llamados permanentes son fieles testigos del cariño con que vivía su vínculo pedagógico.

Por supuesto, en una familia tan poco original en sus desarrollos profesionales, también hubo un día en que me tocó a mí ingresar a la sala de clases en calidad de docente. Allí estuve una buena cantidad de años. Efectivamente, vi el conflicto. También la violencia en las relaciones escolares. Y puestos a confesarse, no puedo negar que presencié -y en algún momento, con indisimulada vergüenza, protagonicé- severos actos de autoritarismo. Con todo, estas siempre fueron expresiones parciales dentro de una experiencia colmada de vida y humanidad.

Al conflicto se anteponía un vínculo afectivo genuino entre estudiantes y profesores, a la violencia un clima de jovialidad y risa constante, al autoritarismo un acompañamiento formal e informal ampliamente reconocido y valorado. Y más: constaté la solidaridad y fraternidad profunda entre estudiantes, me emocioné frente a los llantos y las risas juveniles más genuinas y me enorgullecí apreciando los más inquebrantables compromisos docentes con los que ellos denominan como “mis” estudiantes. En fin, en

la experiencia de la escuela he visto -y vivido- un exultante desborde de vida, calidez y humanidad.

Resultaba entonces evidente que la imagen sombría de la experiencia escolar quedaba algo estrecha y debía ser complementada -no negada ni invisibilizada- dando cuenta al mismo tiempo de su faz más “luminosa”, aquella que era la que se desprendía de mi propia biografía.

Tenía, pues, dos mundos que aún no había podido hacer entrar en diálogo. De un lado, aquel académico centrado en el interés por el conflicto y la violencia escolar; del otro, el espacio biográfico donde se verificaba la reciprocidad humanizante del vínculo pedagógico. Había que construir un puente entre ambos para esbozar un cuadro más completo y fidedigno de la vida en las escuelas. Y, una vez realizado este ejercicio, ponderar: ¿cuál sería el ángulo que privilegiarían los estudiantes al momento de valorar su propia experiencia escolar? ¿cuáles los sentidos atribuidos a la misma? ¿qué de esa experiencia escolar los marcaría efectivamente en su construcción biográfica como sujetos? Esas eran, en el fondo, las interrogantes que nos quedaban aún abiertas para la materialización del diálogo enunciado. Y también, en resumidas cuentas, la cuestión que intentamos afrontar en la tesis que presentamos.

Esta, en consecuencia, constituye algo menos que un “programa de investigación” propiamente dicho, pero también algo más que un interés puntual por un problema académico en específico. Representa, si se quiere, un esfuerzo por bosquejar una imagen equilibrada en torno a aquello que se vive cotidianamente en el espacio escolar, reconociendo que, si una de sus caras es la del conflicto y la violencia, la otra es la de la fraternidad, la reciprocidad y el acompañamiento.

Y es que allí, en la experiencia escolar concreta, encontraremos lo mismo que se vive en la vida ordinaria de todas y todos: penas, alegrías, compañerismo, competencias, odios, rivalidades, alianzas, envidias, amores, peleas, esperanzas, ilusiones, risas, discusiones, complicidades... y un largo etc. A fin de cuentas, como acertadamente afirma Philip W. Jackson (2010), “el aula es el cielo para algunos, el infierno para otros y un poco de todo para la mayoría” (p. 80).

Lo que nos interesa destacar en este trabajo es, entonces, la vida misma que se expresa y desborda en la experiencia escolar cotidiana. Por ello, estaríamos satisfechos si el lector pudiera -en alguna medida- “palpar” la calidez del vínculo pedagógico que he relatado biográficamente, ahora a través de las narrativas de los estudiantes que participaron en esta investigación. Quizás deba recorrer una buena cantidad de páginas de una -ojalá no tan- “espinosa” revisión teórica y metodológica hasta llegar al momento en que tales relatos revelan la vitalidad de la experiencia vivida. Pero una vez llegado ahí, nos gustaría pensar que se “empapará” de la humanidad que estos rezuman.

Y es que, al margen de la erudición teórica, la complejidad intelectual y la rigurosidad metodológica exigida, lo que realmente nos motiva es hacer una investigación que, a falta de una expresión más certera, pudiéramos llamar simplemente como “bonita”. En breve, una que intenta revelar el proceso de humanización -aunque también su opuesto- vivido al interior de la experiencia escolar y la calidez experiencial que imprimen las presencias y vínculos allí desplegados.

En fin, reiteramos, esperamos que lo que usted lea a continuación no sea más - pero tampoco menos- que una tesis bonita.

PARTE I
INTRODUCCIÓN, PROBLEMA Y
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de esta tesis doctoral es explorar las “marcas” biográficas producidas en la experiencia escolar y los procesos de significación y elaboración de sentido que estas desencadenan entre estudiantes secundarios de distintos grupos socioeconómicos en Chile.

Nos interesa, en los hechos, una aproximación “vivencial” o “encarnada” respecto a los modos -dispositivos, prácticas, procesos, agentes, relaciones, etc.- con que la escuela impacta efectivamente en la construcción de la subjetividad de las y los estudiantes². O, si se prefiere en un registro más genérico, nos adentrarnos en la relación que se desarrolla entre los procesos de subjetivación y los de escolarización en el contexto chileno³.

Nuestra inquietud por analizar las distintas interfaces y pliegues de este vínculo emerge de una constatación de base: las aproximaciones hegemónicas en torno al sentido de la escuela en Chile -en estricto rigor, que versan sobre su crisis- están permeadas por un tipo de comprensión que invisibiliza y “expropia” la experiencia concreta de los sujetos que supuestamente la incuban, detentan, portan y expresan. En su lugar, el paradigma dominante ha antepuesto el valor y el rendimiento explicativo -que es heurístico, pero también político- de las estructuras y las condiciones “objetivas” como eje analítico. Dicho sin rodeos, sería a través del estudio de tales estructuras -y solo de estas- donde habría que buscar la expresión de sentido -o sinsentido- de la escolaridad en Chile.

La presente investigación, como se desprende de lo señalado, intenta posicionarse en las antípodas de esta matriz interpretativa hegemónica. En concreto, en el lugar preciso donde esta esconde -solapada o descaradamente- a los sujetos de “carne y hueso”, nosotros pretendemos restituir el protagonismo y el valor de su experiencia. He allí, dicho en breve, la médula de nuestro problema de estudio.

Para respaldar lo enunciado, a continuación se desarrolla en profundidad la problematización que nos convoca.

² A tales modos les denominaremos precisamente como “marcas” biográficas de la experiencia escolar.

³ En la actualidad existe una prolífica discusión en la que se distingue y precisa -e incluso se opone- los términos “subjetivación” e “individuación” (indexando también en el debate la cuestión de la individualización y del individualismo). En términos generales, la primera constituiría una noción asociada a la internalización, por parte del individuo, de los dispositivos y los modos de “sujeción” dentro de un sistema histórico de dominio (en la estela foucaultiana) o una perspectiva más ocupada de los procesos internos del psiquismo que de la lectura de las condiciones sociohistóricas en la que se inscribe la producción del sujeto (en la versión lacaniana). El segundo, a grandes rasgos, daría cuenta del trabajo que realiza el individuo para erigirse como tal en lo social, considerando las formas singulares con que enfrenta los desafíos o pruebas que se presentan en una sociedad histórica dada (en la propuesta de la sociología de la individuación). En este trabajo, aunque nos aproximamos más a la segunda de estas tesis, no haremos tan fino, pues, preferimos evitar confusiones para un lector no familiarizado con el debate. Por ello, en la práctica, utilizaremos indistintamente los términos “subjetivación” e “individuación” para referir al modo en que los individuos construyen su subjetividad -y se instituyen como tales- en un contexto social e histórico determinado. Con todo, a quien interese introducirse en estas polémicas, puede revisar el artículo de Araujo y Martuccelli (2010) o el de Martuccelli (2013).

1.1. La construcción del problema y su delimitación⁴

Desde el retorno a la democracia se ha reproducido un diagnóstico “de arrastre” que informa sobre la crisis del sistema de educación secundaria en Chile. En efecto, recién comenzado el proceso de transición⁵, académicos asociados al campo oficialista -algunos de los cuales ocuparon prominentes posiciones en el diseño de las políticas públicas posteriores- señalaban el carácter crítico de este nivel de enseñanza (Cariola y Cox, 1991; Lemaitre, 1992; Mena y Rittershaussen, 1991; Mineduc, 1994). En su diagnóstico, las dificultades se extendían transversalmente por los distintos ámbitos y niveles del modelo formativo, manifestándose tanto en el plano macro educativo (inequidad, baja calidad, escasa pertinencia curricular, etc.) como en el micro pedagógico (enseñanza esquemática y rígida, relaciones autoritarias, falta de autonomía, etc.).

La mentada crisis se tornaría aún más aguda en una de sus dimensiones particulares: la del sentido. En breve, los déficits multisistémicos que exhibía la educación chilena habrían inducido una generalizada crisis de sentido en torno a la escolaridad.

En la práctica, y a pesar de una oposición inicial⁶, con los años se plegarían a este diagnóstico los sectores de la derecha política, los principales centros de pensamiento o *think tank* nacionales, los gremios empresariales, el Colegio de Profesores e incluso la Iglesia Católica (Neut, 2018). Promediando la década de 1990, por lo tanto, se instauró una mirada consensual “por arriba” – es decir, expresada más por “expertos”, políticos y gremios interesados que por los propios actores escolares- sobre la crisis de sentido de la educación chilena (Molina, 2008).

La confluencia de las elites -académicas, políticas, empresariales y religiosas- en torno a esta mirada se cristalizó en un discurso de política pública compartido⁷. Tal discurso, no obstante su carácter consensual, era todo menos un “aséptico” modo de aproximarse al fenómeno. Esto, pues, como señalan Flores y Sobrero (2011), los discursos de política pública constituyen en sí mismos una “práctica ‘generadora’ de

⁴ Una primera aproximación en torno a las temáticas que referiremos en esta introducción fue publicada en Neut y Miño (2018) y en Neut et al. (2019).

⁵ En 1990 se produce el fin de la dictadura cívico-militar encabezada por Augusto Pinochet Ugarte desde 1973. En el ámbito educativo, y profundizaremos en esto más adelante, durante la década de 1980 se efectuaron diversas reformas tendientes a liberalizar y descentralizar el sistema. En el caso de la educación secundaria, y siguiendo los principios neoliberales de economistas como Milton Friedman, se optó por privilegiar la subvención a la demanda mediante una política de *voucher* que estimuló la expansión de la oferta privada en educación, al tiempo que la provisión pública fue transferida desde el Estado central a los municipios (Gallego y Sapelli, 2007). Esta política, y el consiguiente rol subsidiario que ejercería el Estado en materia educativa, fue consagrada con la publicación de la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE) el 10 de marzo de 1990, exactamente el último día en el mando de la dictadura cívico-militar.

⁶ Como lo ha demostrado la historia social de la educación, los primeros intentos reformistas se enfrentaron a la oposición de los sectores que previamente habían apoyado a la dictadura cívico-militar (la derecha política), sus centros de pensamiento (como Libertad y Desarrollo), los principales gremios empresariales (en particular la Cámara de la Producción y el Comercio, CPC) y un sector de la iglesia católica. Tal es el caso, por ejemplo, del “currículum fracasado” de 1992 (Neut, 2018).

⁷ Entendemos por “discurso de política pública”, en este caso educativa, a aquellas prácticas discursivas que actúan performativamente sobre las formas de comprensión y producción del conocimiento dentro de un campo determinado. Tal discurso sanciona y delimita el marco de posibilidades y fronteras de dicho campo, así como los límites en el radio de la acción pública -estatal- sobre el mismo (Flores y Sabrero, 2011).

sentido”. Por lo señalado, y a consecuencia de su carácter intrínsecamente performativo, prosiguen:

Desde esta perspectiva, la educación -y en particular las políticas educativas- son entendidas como prácticas discursivas, esto es, como prácticas de significación [...] El énfasis aquí no está en la educación como producto –final, concluido, acabado– sino como práctica “generadora” de sentido. Desde esta mirada, entendemos las políticas educativas no sólo como conjunto de prácticas institucionales –que regulan las relaciones entre actores e instituciones– sino también como prácticas discursivas que producen los sistemas de razón que circulan entre las instituciones y las fronteras nacionales, estructurando el campo de la acción de lo posible, inscribiendo los principios de rendimiento y modos de subjetivación [...] los discursos de política educativa constituyen una práctica cultural que se inscribe en el marco de relaciones de poder, en un campo de lucha por imputar sentidos. (pp. 324-325)

Considerando lo señalado por los autores, ¿cuál es el “sistema de razón” que soportaba el discurso de política pública en el contexto que venimos reseñando? Y, más importante aún, ¿cómo operaba este “sistema de razón” para verificar la crisis de sentido en torno a la escolaridad? Revisémoslo en las propias fuentes de la época.

En el documento que impulsó la creación del Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Enseñanza Media (MECE-MEDIA), una de las principales políticas públicas implementadas en el nivel secundario para paliar la deficitaria situación educativa descrita, se afirmaba:

la educación media está hoy en una grave crisis de sentido, tanto para la sociedad en su conjunto, como para los jóvenes que acceden a ella. Su estructura y currículos son anacrónicos; sus resultados son de pobre calidad; las oportunidades que ofrecen son altamente inequitativas. (Mineduc, 1994, p. 14)

Como se puede apreciar, a comienzos de los años noventa, la crisis de sentido fue rápidamente invocada para validar la reforma de la educación secundaria. Su existencia se tornaba incuestionable. Sin embargo, el “sistema de razón” en que se soportaba tal juicio contenía una premisa implícita: la pérdida de sentido devenía de las condiciones “objetivas” del sistema educativo. Allí encontraba su causalidad y, al mismo tiempo, su verificación.

En efecto, una lectura detenida del extracto permite apreciar el juego de desplazamiento -o de ocultamiento del sujeto- que instaura este “sistema de razón”. En la práctica, mientras el documento comienza reconociendo explícitamente que la señalada crisis de sentido se expresa en los sujetos (los jóvenes o la sociedad), tal expresión se encuentra subordinada a indicadores o variables medibles (la exigüidad de los resultados académicos, el diferencial de oportunidades ofrecidas y el arcaísmo curricular), es decir,

a factores externos (“objetivos”), que operan por encima y de manera independiente de la experiencia de aquellos mismos sujetos que son enunciados como portadores del sentido o, en este caso, de su crisis.

De esta manera, aquello que en un comienzo es señalado como un asunto propio de los individuos o los actores, rápidamente y en una operatoria prácticamente inadvertida resulta subsumido -y, por tanto, invisibilizado- dentro de una maraña de variables sistémicas. Para sus promotores, debería buscarse allí, y no en la experiencia de los actores, la consistencia de sentido de la escolaridad en Chile.

No resulta extraño entonces que, cuando el discurso de política pública ha hablado de crisis de sentido, la referencia hegemónica es a las funciones y los “efectos” de la escuela –ideales o reales- antes que a los sujetos que vivencian este espacio. Por ello, entonces, aunque la crisis se exprese o encarne en estos últimos, no serían ellos quienes la producirían, ni siquiera los que la informan. El sentido mismo, en última instancia, se ha puesto del lado de las “estructuras”, subsumiendo en ellas a los sujetos que lo generan.

Este “sistema de razón”, entonces, supone un tipo de vinculación “descendente” donde los factores externos y objetivos del sistema se encarnarían en la subjetividad estudiantil de manera unidireccional y monolítica. Si tales factores se encuentran alineados y sus indicadores rebosan de “buena salud”, el sentido se haría carne de manera indiscutible en los actores educativos. Al contrario, si estos presentan una situación deficitaria -como fue la que se diagnosticó en el caso chileno- la crisis de sentido resultaría indiscutible. La opinión de profesores y estudiantes en torno a dicha crisis era algo que, por la lógica interna de este “sistema de razón”, resultaba poco relevante.

Ahora bien, a pesar de su carácter consensual y su estatus de “política de Estado” (Cox, 2003), la intervención reformista desarrollada por el Estado durante la década de 1990 no generó la clausura del juicio crítico que le había dado origen. Por el contrario, al despuntar los albores del nuevo milenio este adquirió un renovado vigor, ahora enarbolado, “desde abajo”, por los propios actores educativos. Estos últimos, de hecho, objetaron el consenso previo de los sectores políticos y empresariales dirigentes, impugnando, de paso, los principios pedagógicos e ideológicos que habían orientado tales reformas. En sucesivos ciclos u “oleadas” movilizadoras –entre cuyas expresiones destaca el “mochilazo” del 2001⁸, la “revolución de los pingüinos” verificada el 2006⁹ y el ciclo de movilizaciones vigente que se inicia el año 2011 y que alcanza su punto álgido con el “estallido social” del año 2019- el movimiento estudiantil -y docente- ha insistido, bajo la premisa de la crisis, en la necesidad de transformar integralmente el modelo educativo nacional (Bellei et al., 2014; Bellei y Cabalin, 2013; Redondo y Muñoz, 2009).

Como consecuencia de la insistente presión estudiantil, docente y social, el gobierno de Michelle Bachelet creó en el año 2006 el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, instancia encargada de elaborar un diagnóstico integral del sistema

⁸ Movilización de estudiantes secundarios que exigían la mantención de una tarifa preferencial en el transporte público e impedir que la administración del “pase escolar” (tarjeta que garantizaba dicha tarifa) fuese concedida a la administración de los privados (empresarios de transportes).

⁹ Movimiento que congregó a cientos de miles de estudiantes de secundaria en Chile. Mediante paros de actividades y “tomas” u “ocupaciones” de centenares de colegios, en muchos casos durante meses, exigían la derogación de la LOCE, la expansión de la educación pública y la desmunicipalización del sistema escolar, entre otras demandas. Fue, hasta ese momento, la mayor movilización social existente en Chile desde el retorno a la democracia.

educativo y generar propuestas para su mejora. En su obertura, el informe contiene un acápite titulado “El sentido de la educación en la hora presente”. En este se sostiene que: “el diseño del sistema educacional, en todos sus niveles, depende del significado que la sociedad asigne a la educación. Por lo mismo, la pregunta acerca del sentido de la educación -¿Para qué educar?- debe presidir nuestro trabajo”. (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006, p. 58).

Más de una década después de instalado el diagnóstico inicial, y en la lógica del “arrastre” enunciado, la problemática del sentido se instalaba nuevamente como un eje medular de la “cuestión educativa” en Chile. En este caso, y revelando la pregnancia de la lógica interpretativa que se encontraba en la base de las reformas noventeras, las premisas invisibles que destilaban del discurso de política pública fueron reactualizadas.

Así, por ejemplo, en el postulado inicial del informe se afirma que el sentido emana del “significado que la sociedad asigne a la educación”. A pesar de ello, y efectuando la misma operación de desplazamiento que revisamos en el primer caso, en lo restante de este acápite se informa que “la educación posee múltiples funciones para la vida colectiva. La educación tiene importantes funciones económicas; posee también funciones de índole política; y, en fin, de índole moral. Un buen diseño del sistema educacional debe tenerlas todas en consideración” (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006, p. 59).

Lo que en un inicio era considerado como un ejercicio de significación propio de la sociedad (y, por tanto, de los sujetos que la componen), prontamente, y de manera solapada, resulta subordinado a las funciones sistémicas de la institución educativa. Así, el sentido de la escolarización fue -una vez más- abordado a partir de una lógica “descendente”, donde los indicadores “objetivos” de las estructuras operarían como causas basales o determinantes que, en su declinación hacia la base, se encarnarían en la subjetividad de los actores escolares, produciendo –o inhibiendo- el deseado “sentido”.

No es casual, por lo tanto, que mientras el Consejo afirma –a modo de encabezado de su informe- que el problema del sentido de la educación “debe presidir nuestro trabajo”, en la práctica dicho problema se zanja en menos de 5 páginas, del total de 252 que contiene el informe. Menos lo es el que, tras esta declaración de principios, el documento se ocupe de desarrollar en profundidad los elementos sistémicos del modelo educacional: el marco regulatorio y legal del nivel secundario, los indicadores de la calidad del mismo y la institucionalidad necesaria para fiscalizar su cumplimiento, el sistema de financiamiento, la reestructuración de los ciclos escolares y el currículum.

Como se puede apreciar, la médula del informe trata sobre las estructuras (institucionalidad, financiamiento, etc.) y los indicadores medibles (calidad, ciclos de aprendizaje, etc.) que permitirían dar cuenta de la satisfacción –o no- de las funciones de la escuela. Aquella “pregunta acerca del sentido que debe presidir nuestro trabajo” señalada por el Consejo, encuentra su respuesta en dicha satisfacción.

Entonces, tras múltiples reformas y a más de una década y media del retorno a la democracia, la lógica interpretativa que posiciona al sentido como un ‘efecto residual’ de las condiciones sistémicas mantiene su hegemonía en tanto ‘sistema de razón’ en el discurso de política pública (Neut y Miño, 2018; Neut et al., 2019).

Pero el diagnóstico en torno a la crisis de sentido de la escuela chilena no es exclusivo de este tipo de aproximación. En él también participa una parte significativa de los discursos académicos. Estos constituyen creaciones intelectuales que modulan las perspectivas de análisis de un fenómeno. Cuando tales perspectivas se consolidan y adquieren una indiscutida -y prácticamente indisputable- preeminencia para su comprensión, se convierten en un discurso interpretativo dominante (en adelante DID). Este, en palabras del Touraine (2007), “no es una simple ideología que protege y estimula los intereses del grupo dirigente; es una creación estrictamente intelectual, una representación de la sociedad, de la acción de las instituciones y de las conductas individuales y colectivas” (p. 70).

Dicha representación, al adquirir una posición hegemónica, termina por consagrar al discurso académico que le había dado origen. De esta manera, los discursos académicos producen y perpetúan un determinado DID con la misma fuerza que éste les proporciona su legitimidad, una vez instalado como perspectiva interpretativa hegemónica. Es un tipo de vinculación “tautológica” que actúa en beneficio de un determinado modo de comprensión de la realidad. Y, como veremos, este particular modo de comprensión se sostiene, en la práctica, en el mismo “sistema de razón” desarrollado por el discurso de política pública.

En efecto, en Chile una porción significativa de los discursos académicos sobre el sentido de la escuela comparte el diagnóstico de su crisis, configurando el DID que genera el contorno -el límite de posibilidades- para su interpretación. No obstante esta connivencia, difieren respecto de las causas específicas que producirían la crisis de sentido de la escuela chilena.

Para algunos, esta derivaría de los cambios culturales impulsados por los procesos de globalización, de internacionalización de los mercados y de producción de nuevas tecnologías, realidades que redefinirían los modos tradicionales de subjetivación y constitución del vínculo social (Hevia, 2006). Otros, desde una perspectiva fenomenológica, la han caracterizado como una manifestación propia de la ‘era del vacío’ proclamada por Lipovetsky (2006). En su aplicación a la realidad chilena, el “vacío” resultaría un síntoma que expresa la pérdida de los referentes antropológicos y éticos que previamente proporcionaban un lugar y un horizonte comprensivo para la acción individual y social. Sería, pues, en esta orfandad referencial donde se encontraría el origen de la crisis de sentido de la escolaridad en Chile (Flores, 2001).

Aunque con matices, en ambos casos se refuerza el “sistema de razón” que sostenía al discurso de política pública. En concreto, para diagnosticar la “crisis de sentido” se acude a una operatoria caracterizada por la subordinación del sujeto a procesos globales (globalización, proliferación de nuevas tecnologías, vacío existencial, etc.). Serían estos fenómenos los que modularían las realidades nacionales, locales y escolares, incardinándose en las subjetividades allí producidas. Como resulta consecuente por su misma lógica interna, para estas aproximaciones la crisis afectaría -más allá del campo propiamente educativo- al sentido de la vida en su totalidad. Pero, perpetuando el imaginario “descendente” de este modo de razonamiento, tales procesos globales ingresarían por “osmosis estructural” a la escuela, incidiendo directamente en sus pliegues más capilares. En otras palabras, en la subjetividad de las y los estudiantes.

Junto a esta interpretación que concibe la crisis de sentido como el efecto de procesos globales que intervienen en el campo pedagógico, se desarrolla otro

posicionamiento académico que la comprende como un efecto concreto de las particularidades del sistema educativo chileno. La mayoría de quienes participan de esta versión se muestran críticos respecto del discurso de la política pública. Sin embargo, sus premisas subyacentes tributan al mismo ‘sistema de razón’ que éste inaugura.

En tal rivera analítica, por lo tanto, las estructuras, variables y funciones del sistema –aunque impugnadas por su carácter reproductorista- nuevamente constituirían el soporte basal de la crisis de sentido de la educación formal (Abarca et al., 2012). Un ejemplo paradigmático al respecto lo constituye el análisis de Sánchez y Santis (2009), quienes afirman que:

la mercantilización de la educación ha provocado el distanciamiento entre el estado y la sociedad civil, y sobre todo respecto de los jóvenes estudiantes populares, lo cual se expresa en tres crisis de sentido:

1. Crisis de calidad, debido a los magros resultados obtenidos por los establecimientos educacionales municipales y algunos subvencionados en los índices de medición SIMCE, PSU e internacionales [...]
2. Crisis de inequidad, debido a las diferencias de rendimiento entre colegios particulares, subvencionados y municipales [...]
3. Crisis de segmentación social de los establecimientos. Se ha producido un proceso de apartheid educativo entre los establecimientos. (pp. 444-445)

Como se evidencia en el extracto, en este tipo de interpretación se descarta, ahora de forma manifiesta, cualquier alusión a los sujetos -o a la sociedad- para justificar el fenómeno. La operatoria de desplazamiento propia del discurso de la política pública no resulta siquiera necesario. Las personas de carne y hueso simplemente desaparecen como referente, aun cuando fuese a costa de su posterior invisibilización. El sujeto, entonces, se encuentra absolutamente anulado como eje de comprensión del fenómeno. En la práctica, se deduce que su función es la recepción pasiva de las condiciones del sistema. Pasividad expresada a tal grado que no cabe siquiera señalarlos.

De esta manera, la operatoria interpretativa de gran parte del DID académico reactualiza –aunque ahora desde una perspectiva crítica- las lógicas del ‘sistema de razón’ propio del discurso de la política pública¹⁰. El resultado de esta replicación es la configuración de una imaginería colectiva en torno a la escuela como si esta constituyera un lugar vacío.

¹⁰ Resulta necesario señalar que este discurso interpretativo dominante no se circunscribe exclusivamente al ámbito nacional, sino que tiene una extensión y pregnancia de carácter global en las ciencias sociales. Del mismo modo, el DID no constituye un recurso o repertorio asociable directamente a alguna tendencia política o ideológica. De hecho, ha sido enarbolado tanto por posiciones conservadoras como desde las trincheras progresistas y de izquierdas (Touraine, 2007). En este sentido, adquiere verosimilitud la afirmación de Duschatsky (1999) respecto de que, en los discursos pedagógicos, “tanto las perspectivas ‘optimistas’ como las reproductivistas suponen que las identidades de los sujetos se constituyen desde únicos referentes de sentido” (p. 18).

1.2. La imagen de una escuela vacía

A partir del racconto realizado es posible constatar la presencia y extensión de una matriz interpretativa que impregna tanto al discurso de política pública como a gran parte del discurso académico dominante. Dicha matriz se sostiene sobre dos proposiciones centrales. La primera de ellas es explícita: *la educación secundaria chilena arrastra una perenne crisis de sentido*. La segunda, se presenta de manera tácita o subyacente: *tal crisis deviene de las condiciones estructurales del sistema educativo*. O, en estricto rigor, de sus déficits multisistémicos.

El corolario que surge de la articulación de ambas proposiciones resulta implacable: en la mentada crisis de sentido de la escuela, el sujeto es relegado a la posición de receptor pasivo de las condiciones sistémicas. Su actoría o agencia es descartada. Sus interpretaciones o testimonios resultan irrelevantes. Su inclusión, de hecho, se ha utilizado preferentemente como un mecanismo “ilustrativo” tendiente a validar o ejemplificar las conclusiones ya establecidas a partir del análisis “sistémico” (o, en sus propias formas de autorepresentación: el análisis “científico” y “cuantitativo”).

Es en esta dirección que comulgamos con la proposición de Molina y Oliva (2015), quienes afirman:

En los actuales debates en ciencias sociales y humanidades han resurgido con fuerza las nociones de sujeto, identidad y subjetividad [...] la tendencia general en estos debates es concebir al sujeto como “efecto” o “reflejo” de una estructura o un sistema -educativo en nuestro análisis-, y no como fuente primaria de construcción de esta. En términos sintéticos, en estas concepciones el sujeto no habla y no está en el origen del sentido; por el contrario, es hablado por la ley y la cultura, ya sea para afirmarlo o negarlo/invisibilizarlo. (p.1131)

En resumen, el discurso político y académico hegemónico ha minusvalorado o invisibilizado -cuando no, directamente “expropiado”- la experiencia de los actores escolares como constructores/portadores de un saber en el campo educativo. Los directivos, los profesores y, particularmente, los estudiantes han sido relegados de la evaluación en torno al sentido de la escuela en Chile. No es en ellos donde se busca la consistencia de dicha evaluación¹¹.

Es en este contexto que adquiere pleno sentido una de las metáforas utilizadas por Touraine (2007) para describir el modo de aproximación paradigmático de las ciencias sociales en torno a la relación sociedad/individuo. De acuerdo al autor, el discurso interpretativo dominante de las ciencias sociales ha producido la imagen de “una sociedad

¹¹ De acuerdo a Brailovsky (2009) tal operatoria también tendría, en alguna medida, una razón “práctica” o de factibilidad atribuible a la naturaleza de lo estudiado. En sus palabras: “el sentido que maestros, alumnos y familias atribuyen a su experiencia en la escuela constituye, hay que admitirlo, un objeto algo inaprensible. Es más sencillo interpretar indicadores, reconocer regularidades en lo fenoménico, incluso diseñar estructuras eficaces de intervención” (p. 7).

vacía” (p. 63). En otras palabras, “una sociedad sin actores, completamente sometida a determinismos externos” (p. 28).

A nuestro juicio, el ‘sistema de razón’ que informa sobre la crisis de sentido de la educación secundaria chilena proyecta la misma imagen de una institución educativa vacía. Es decir, de una escuela “sin actores y sin sujeto” (Touraine, 2007, p. 46).

De esta manera, tanto la perspectiva de las políticas públicas como de buena parte del discurso académico chileno, reproduce y legitima un ejercicio de “vaciado de escuela”, presuponiendo, cuando no una determinación implacable y monolítica, al menos un carácter fuertemente estructurante de los “factores externos” y de las “estructuras” sobre la experiencia concreta de los actores escolares y los modos de significación de la escolaridad que estos desarrollan¹².

Es precisamente esta última dimensión la que pretendemos abordar en la presente investigación, explorando las marcas biográficas y los sentidos efectivos que construyen los estudiantes de educación secundaria obligatoria en Chile en torno a su experiencia escolar. Por supuesto, para efectuar este ejercicio debemos ubicarnos en otras coordenadas de imaginación pedagógica.

Esto es así, pues, el “sistema de razón” que venimos revisando se construye y valida asumiendo la “objetividad” del asunto en cuestión. Tal proceder ha incidido en la generación de un tipo de “imaginación pedagógica factorial”. En aquella, el problema (la crisis de sentido, en este caso) es teóricamente capturado y políticamente movilizad mediante un diagnóstico que, para respaldar la “objetividad” que se autoasigna, pone énfasis casi unilateral en la cuantificación, asumiendo, de paso, que esta constituye una problemática de índole ‘impersonal’. Es decir, vaciada del contenido de la experiencia y del sentido otorgado a ella por sus mismos actores. Estos últimos, a su vez y como resulta consecuente, también son estudiados “impersonalmente”.

En este trabajo nos alejamos de aquella “imaginación pedagógica factorial” y nos situamos en -y desde- una “imaginación pedagógica experiencial”. Nuestra preocupación central, entonces, es indagar y analizar los efectos o impactos de la escolarización en la configuración de la subjetividad (la producción de marcas biográficas) y los procesos de significación y elaboración de sentido que dichos impactos desencadenan a partir de la propia experiencia escolar cotidiana de los estudiantes.

¹² En alguna medida, es el mismo mecanismo interno de esta lógica de pensamiento el que hace que necesariamente se evalúe la realidad de los sujetos desde la perspectiva de la crisis. En otras palabras, si la posición enunciativa es desde las estructuras (“desde arriba”) y las funciones del sistema, de manera invariable se adjudicará al actor una posición de “crisis” cuando este singulariza su experiencia. En palabras de Martuccelli (2007), mirado “desde arriba”:

El sentido invariablemente es dado de principio. Éste desequilibra las prácticas sociales. No se puede desde entonces describir las dificultades de los actores más que en términos de sufrimiento, de pérdida de sentido, de desorientación... la “crisis” es justamente lo que permite, por un acto de prestidigitación, colmar la distancia creciente, observable entre la descripción posicional del mundo dada por la sociología y la realidad múltiple y segmentada de los individuos. (p. 17)

Será precisamente allí, en la experiencia escolar misma, donde buscaremos el grado de consistencia -o no- del juicio crítico en torno a la crisis de sentido de la escuela chilena que destila en los modos dominantes del discurso político y académico.

1.3. Relevancia y fundamentación del problema

Como afirma Jurjo Torres (2005), “el mito más importante en que se asienta la planificación y el funcionamiento del sistema educativo [...] es el de la neutralidad y objetividad del [mismo] y, por consiguiente, de la escolarización” (p. 14).

El carácter “aséptico” de la escolarización¹³ y su instalación como un campo aproblemático, neutro y despolitizado¹⁴, esconde, en la práctica, su carácter sociohistóricamente construido, los intereses -materiales, culturales, simbólicos, etc.- a los que sirve y, en última instancia, su funcionamiento como dispositivo masivo para la recreación de unos sentidos particulares.

Dicho de otra manera, el mito de la neutralidad del sistema educativo se desentiende del hecho que la escolarización corresponde, al menos en una de sus dimensiones centrales, a una política de inscripción de sentido (Neut, et al., 2019).

El “enmascaramiento” de esta cualidad consustancial de los sistemas de educación formal y la consecuente reificación del proceso de escolarización constituye el soporte de la afamada “violencia simbólica” perpetrada por la escuela (Bourdieu y Passeron, 1995)¹⁵.

En consideración de lo señalado, creemos que el estudio de las marcas biográficas y el sentido que construyen los estudiantes en torno a su experiencia escolar constituye un ejercicio necesario por tres motivos principales, los que actúan en distintos niveles del proceso educativo.

¹³ Ya sea apologizado en la variante liberal de la “igualdad de oportunidades” o en aquella conservadora que le endosa la responsabilidad de la transmisión intergeneracional de una tradición entendida como “sustancia” ahistórica del ser nacional y del orden social.

¹⁴ En breve, la idea de que es algo intrínsecamente “bueno para todos”, un terreno indisputado que no responde a intereses particulares sino únicamente al beneficio de los educandos.

¹⁵ La idea de la escolarización como un proceso de imposición de significaciones ha sido profundamente trabajada por la denominada “pedagogía crítica”, particularmente desde la noción gramsciana de la hegemonía (Apple, 2008; Giroux, 2003; McLaren 2005). En estas perspectivas, la escuela formaría parte de una “política cultural” (Apple, 2001). Esta tendría por objetivo imprimir formas particulares de significación de la realidad para el logro de una adhesión -moral y pragmática (de “sentido común”)- a la cultura dominante. Con todo, como esta misma escuela ha señalado, tales modos de significación serían disputados por los sectores subalternos desde sus propias pautas culturales (Willis, 2017; McLaren, 1994). Por lo señalado, afirma Giroux (2011), “las escuelas deben ser entendidas como instituciones determinadas por una red de culturas contradictorias que caracterizan a la sociedad dominante en la cual están inmersas” (p. 68), por ello, continúa junto a McLaren, la escuela constituye “un terreno cultural caracterizado por grados variables de acomodación, disputa y resistencia” (Giroux y McLaren, 2011b, p. 96). Y más directamente aún en este último: “la educación representa una lucha para definir el significado” (McLaren, 2011, p. 193)

En primer lugar, y a nivel macrosocial y políticamente estratégico, un estudio como el presente, puede servir, si no para “interrumpir”, al menos para no abonar a la reproducción de la violencia simbólica. Siendo honestos y humildes, probablemente, en la práctica, solo para consignarla y denunciarla. En efecto, una “política de sentido” sancionada y estatuida desde un “sistema de razón” que ignora la experiencia de los sujetos escolares (como la que sostiene el discurso hegemónico de la política pública y también el académico), operará –tal como se viene advirtiendo hace décadas- como un mero instrumento de imposición simbólica y de inculcación arbitraria de significados. Para que esto no ocurra, o al menos no tenga excusas para ocurrir, resulta necesario conocer los sentidos que construyen los propios actores en torno a su experiencia escolar e integrarlos dentro de dicha “política de sentido”. Por supuesto, tal integración no depende de quien investiga, pero sí el completar un cuadro de conocimiento para que, de quién sí dependa, no pueda argüir su inexistencia como motivo de exclusión.

En concreto, una política educativa que estatuye sentidos sin considerar aquellos que desarrollan los propios actores escolares -y, en consecuencia, una escuela cuya actividad se torna significativa para algunos jóvenes (con sentido) e insignificante (sin sentido) para otros- es constitutivamente una política y una escuela inequitativa y excluyente. Por el contrario, una “política de sentido” estatuida e incidida por los procesos de significación que desarrollan los actores escolares, permitiría el despliegue de una educación contextualizada, relevante y significativa para quienes son sus destinatarios (Molina y Oliva, 2015; Molina, 2013b; Neut et al., 2019; Neut y Miño, 2018)¹⁶. Y para que esto ocurra, resulta indispensable, en primer lugar, conocer los procesos de significación concretos desencadenados en la experiencia escolar.

En segundo lugar, y en una perspectiva más pragmática, la investigación en torno a los sentidos de la experiencia escolar puede generar una mayor eficacia en la implementación de las políticas educativas. En efecto, si el primer argumento apuntaba al nivel decisorio de las mismas, este segundo se ciñe al de su implementación y se sitúa allí en la interfaz entre tales políticas y la vida en la escuela. A respecto, y como ha insistido una parte de la investigación sobre la reforma educativa, la recontextualización de las políticas públicas en los escenarios escolares depende, en buena parte, del sentido que los actores escolares atribuyen a dichas políticas y el grado de ajuste y pertinencia respecto de su experiencia cotidiana. Por esta razón, la consideración de los procesos subjetivos de significación de la escolaridad constituye una dimensión de primer orden para la materialización de -o la resistencia a- las políticas públicas. Sobre esto afirman Molina y Oliva (2015):

¹⁶ En alguna medida, esta inclusión de los procesos de significación que elaboran los actores escolares es una de las preocupaciones -o de los “llamados de atención”- principales de la pedagogía crítica. Giroux y Simon (2011) afirman al respecto:

Desde nuestro punto de vista, la pedagogía crítica demanda que se dé atención a la manera en que los estudiantes construyen activamente las categorías de significado y, cómo producen y responden al conocimiento que se da en el aula. Al no tomar en cuenta las formaciones sociales y culturales que legitiman a la juventud y sirven para darles o restarles poder, los educadores corren el riesgo de ser cómplices de silenciar y nulificar a sus estudiantes [...] dicha pedagogía debe centrar su atención en las formas en que los estudiantes llevan a cabo elaboraciones tanto afectivas como semánticas, como parte de su esfuerzo por regular y dar significado a sus vidas. (p. 148).

la emergencia de configuraciones de sentidos y subjetividades sobre la educación secundaria pública en Chile, se expresa en nuevos sentidos que se constituyen en elementos mediadores entre la experiencia escolar de los sujetos estudiantes y las políticas educativas implementadas -a escala global y local-; obstaculizando o facilitando con ello el logro de una educación secundaria con alta relevancia personal -y social-, calidad académica y mayores grados de equidad. (p. 1127)

De esta manera, las “marcas” y sentidos de la experiencia escolar desarrollados por los estudiantes tendrían un efecto o una incidencia directa en la materialización -o el fracaso- de las políticas públicas, al tiempo que determinarían el grado de relevancia, pertinencia y significatividad del proceso de escolarización en Chile.

Pero para reconocer la movilización de estas “marcas” y sentidos en una u otra dirección -habilitante u obstaculizante- y el consiguiente grado de “resonancia” de la escolaridad se requiere, por supuesto, reconocer cuáles son estos, cuestión de la que nos ocupamos en este trabajo.

Finalmente, un tercer argumento opera en la dimensión de la actividad propiamente intelectual o investigativa y su fundamento epistemológico y ético. Aquí, tratamos de enfrentar la “imaginación” dominante que ha invisibilizado la experiencia concreta de los sujetos y asignado, desde las cumbres de las estructuras, el sentido que debía orientarla. Lo explicitamos, pues, tal operatoria constituye en sí misma una forma de violencia -en principio epistemológica y, si se quiere, antropológica¹⁷- contra los sujetos.

En esto hacemos extensivo al campo pedagógico lo que Martuccelli (2007) señala para la sociología. En efecto, de acuerdo a este autor, el tipo de “imaginación” hegemónica que hemos referido supone un refuerzo de la violencia simbólica. En sus palabras:

adoptando este punto de vista unidimensional la sociología corre, cada vez más, el riesgo de ejercer la más formidable de las violencias simbólicas consentidas a los intelectuales, la de imponer, con total impunidad interpretativa, un “sentido” a la conducta de los demás. Ahora bien, ese “sentido” impuesto está lejos de tener siempre sentido, justamente, en vistas de los testimonios de los actores. (p. 17)

En vistas de esta posibilidad, la honestidad intelectual reclama no imputar “arbitrariamente” a los sujetos el sentido de su acción, sino dejar que sean ellos quienes los refieran. Este es, como veremos a continuación, el principal objetivo de nuestra investigación.

¹⁷ Pero con resultados bastante concretos en la medida que de ella derivan las políticas públicas que impactan en las condiciones de la escolaridad.

1.4. Preguntas y objetivos de la investigación

En este apartado se presentan las preguntas y los objetivos de la investigación. En primer lugar, distinguimos aquellas preguntas que se dilucidan a partir de la revisión e interpretación bibliográfica y las que se abordan por medio del estudio empírico y el análisis del material producido en el trabajo de campo. A partir de la confluencia de ambos tipos de interrogantes, formulamos la pregunta central y los objetivos que persigue esta tesis.

Las preguntas que se abordan por medio de la revisión bibliográfica son las siguientes:

- ¿Qué sentido le asignan a la escolarización los discursos pedagógicos dominantes y por qué, en el análisis de este, el énfasis ha sido puesto en las funciones -y estructuras- del sistema antes que en la experiencia concreta de los actores escolares?
- ¿Cuál es el estatuto de *la experiencia escolar* en la producción de conocimiento en el campo pedagógico y qué posibilidades habilita su utilización para la comprensión/configuración del mismo?

El objetivo de estas interrogantes es presentar una trama argumental que nos permita inscribir a la *experiencia escolar* como un constructo teórico legítimo para la producción de conocimiento en el campo educativo y, al mismo tiempo, como dimensión propicia -analítica y fácticamente- para indagar en los procesos de escolarización bajo las condiciones que se imponen a la sociedad del siglo XXI.

Por su parte, las preguntas que se abordan medio de análisis empírico son:

- ¿Qué hitos, relaciones, dispositivos, eventos o dinámicas de la experiencia escolar impactan efectivamente en la formación de la subjetividad de los jóvenes, erigiéndose como “marcas biográficas” de su vida estudiantil?
- ¿Cuáles son los sentidos que construyen los estudiantes para significar su experiencia concreta al interior de las escuelas?
- ¿En qué aspectos son similares y en cuáles difieren las “marcas biográficas” y los sentidos de la experiencia escolar de estudiantes de distintos estratos socioeconómicos (bajo, medio y alto) que asisten a la educación secundaria chilena?
- ¿Qué relación existe entre estas “marcas biográficas” y los procesos de elaboración de sentido realizados por los jóvenes en torno a su experiencia escolar?

El objetivo de estas interrogantes es evidenciar los procesos de significación que desencadena la experiencia escolar en jóvenes de distintos estratos socioeconómicos, identificar las continuidades y diferencias que estos exhiben, y vincular dichos procesos de elaboración de sentido con aquellos aspectos de la escolarización que marcan su construcción como sujetos (su subjetividad).

A partir del conjunto de preguntas señaladas -y la intencionalidad que persiguen-, podemos definir que el objetivo general de esta tesis doctoral es:

- Identificar y analizar los sentidos de la experiencia escolar elaborados por jóvenes de distintos estratos socioeconómicos que asisten a la educación secundaria chilena, caracterizando los marcadores biográficos que soportan este proceso de significación.

Este objetivo general se desglosa en -y se articula a través de- los siguientes objetivos específicos:

1. Evidenciar los hitos y procesos (“marcas biográficas”) de la experiencia escolar que impactan en la construcción de la subjetividad de estudiantes de distintos estratos socioeconómicos (bajo, medio y alto) que asisten a la educación secundaria chilena.
2. Analizar los sentidos de la experiencia escolar que elaboran estudiantes de educación secundaria de distintos estratos socioeconómicos en Chile.
3. Comparar elementos de similitud y de diferencia entre las “marcas biográficas” y los sentidos de la experiencia escolar de estudiantes de distintos estratos socioeconómicos que asisten a la educación secundaria chilena.
4. Reconocer los hitos o procesos de la escolarización que operan como “marcas” biográficas en la construcción de la subjetividad estudiantil, relacionándolos con los sentidos que los y las jóvenes construyen en torno a su experiencia escolar.

Como se puede apreciar, cada una de las interrogantes que movilizamos inicialmente da curso a un objetivo en particular, sea este teórico o empírico -y general o específico- tal como se presenta en la TABLA 1.

TABLA 1. RELACIÓN PREGUNTAS/OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

PREGUNTA	OBJETIVO
<p>PREGUNTA BIBLIOGRÁFICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el estatuto de la experiencia escolar en la producción de conocimiento en el campo pedagógico y qué posibilidades habilita su utilización para la comprensión/configuración del mismo? 	<p>OBJETIVO TEÓRICO</p> <p>Inscribir a la experiencia escolar como un constructo teórico legítimo para la producción de conocimiento en el campo educativo y, al mismo tiempo, como dimensión propicia -analítica y fácticamente- para indagar en los procesos de escolarización bajo las condiciones que se imponen a la sociedad del siglo XXI.</p>
<p>PREGUNTA PRINCIPAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las “marcas biográficas” y los sentidos de la experiencia escolar elaborados por jóvenes de distintos estratos socioeconómicos que asisten a la educación secundaria chilena? 	<p>OBJETIVO GENERAL</p> <p>Identificar y analizar los sentidos de la experiencia escolar elaborados por jóvenes de distintos estratos socioeconómicos que asisten a la educación secundaria chilena, caracterizando los marcadores biográficos que soportan este proceso de significación.</p>
<p>PREGUNTAS AUXILIARES</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hitos, relaciones, dispositivos, eventos o dinámicas de la experiencia escolar impactan efectivamente en la formación de la subjetividad de los jóvenes, erigiéndose como “marcas biográficas” de su vida estudiantil? • ¿Cuáles son los sentidos que construyen los estudiantes para significar su experiencia concreta al interior de las escuelas? • ¿En qué aspectos son similares y en cuáles difieren las “marcas biográficas” y los sentidos de la experiencia escolar de estudiantes de distintos estratos socioeconómicos (bajo, medio y alto) que asisten a la educación secundaria chilena? • ¿Qué relación existe entre estas “marcas biográficas” y los procesos de elaboración de sentido realizados por los jóvenes en torno a su experiencia escolar? 	<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Evidenciar los hitos y procesos (“marcas biográficas”) de la experiencia escolar que impactan en la construcción de la subjetividad estudiantes de distintos estratos socioeconómicos (bajo, medio y alto) que asisten a la educación secundaria chilena. 2. Analizar los sentidos de la experiencia escolar que elaboran estudiantes secundarios de distintos estratos socioeconómicos (bajo, medio y alto) que asisten a la educación secundaria chilena. 3. Comparar elementos de similitud y de diferencia entre las “marcas biográficas” y los sentidos de la experiencia escolar de estudiantes de distintos estratos socioeconómicos (bajo, medio y alto) que asisten a la educación secundaria chilena. 4. Reconocer los hitos o procesos de la escolarización que operan como “marcas” biográficos” en la construcción de la subjetividad estudiantil, relacionando dichos “marcadores” con los sentidos que los jóvenes construyen en torno a su experiencia escolar.

Fuente: Elaboración propia.

1.5. Presentación de la estructura de la tesis

Antes de ingresar al contenido de este trabajo, resulta conveniente presentar la forma en que están distribuidas sus secciones y los modos que las estructuran. De esta manera, se puede entender la lógica interna que les proporciona coherencia y propiciar una lectura más “comprensiva”.

La investigación está dividida en cuatro partes. Cada una de ellas tiene una misma estructura formal. Inicia con una presentación donde se explicita el objetivo general de la sección, la división de los capítulos que la componen y el resumen de su contenido. Asimismo, todas culminan con un acápite de visión panorámica. Este tiene por objetivo proporcionar una mirada sintética del conjunto de aspectos revisados durante el desarrollo de la respectiva parte.

La parte I es la que culmina con este apartado y está compuesta por el capítulo 1. Como se pudo apreciar, en este presentamos la introducción, el problema de investigación y los objetivos de la tesis.

La Parte II está destinada a la elaboración de un marco teórico y contiene los capítulos 2 y 3. El objetivo de esta parte es inscribir nuestro problema de estudio en el campo más amplio de las ciencias sociales y pedagógicas, posicionándonos entre aquellas perspectivas que revalorizan al sujeto y su experiencia como dimensión privilegiada y referencial para la producción de conocimiento social y educativo.

La parte III corresponde al dispositivo metodológico y está compuesta por los capítulos 4 y 5. En esta, y por motivos que se explicarán en su momento, daremos un largo rodeo por los presupuestos (epistemológicos, teóricos, políticos y éticos) del enfoque biográfico-narrativo. Tras definir las coordenadas que asumirá esta investigación dentro de dicho enfoque, exponemos nuestro diseño metodológico en particular y las decisiones tomadas durante el trabajo de campo.

En la parte IV presentamos los resultados de la investigación. Esta tiene una orientación fundamentalmente descriptiva y se compone de dos subpartes. La primera de ellas -Parte IV (A)- contiene los capítulos 6 y 7 y tiene por objetivo exhibir el contexto sociohistórico en que se insertan nuestros escenarios de estudio, allí donde se despliega la experiencia escolar de los participantes de la investigación. La segunda subparte -Parte IV (B)- se compone de los capítulos 8, 9 y 10. El primero de ellos se aboca a indagar en las “marcas biográficas” de la experiencia escolar. En el segundo se exploran los sentidos construidos por los estudiantes en torno a la misma. Finalmente, en el capítulo 10 se esbozan tres perfiles biográficos (uno para cada GSE). Estos ilustran y ejemplifican, a partir de la singularidad que exhibe una trayectoria escolar concreta, lo evidenciado para el conjunto de estudiantes en el desarrollo de los resultados. En este sentido, la inclusión de estos perfiles tiene por objetivo proporcionar una imagen “encarnada” y vivencial de los contenidos expuestos de manera descriptiva.

Finalmente, la V parte es la destinada al análisis. Esta adquiere una connotación evidentemente teórico-interpretativa. Aquí vinculamos la dimensión descriptiva desarrollada en la parte III con los aspectos conceptuales referidos en la Parte I, además del suplemento de otros insumos teóricos.

Cada una de las partes referidas, y sus respectivos capítulos, se condice o se ocupa de satisfacer alguno de los objetivos específicos planteados para esta investigación. Dicha relación se expresa en la TABLA 2.

TABLA 2. RELACIÓN ONBETIVOS DE INVESTIGACIÓN/ PARTE Y CAPÍTULO DE LA TESIS

OBJETIVO	PARTE/CAPÍTULO
OBJETIVO TEÓRICO	
<ul style="list-style-type: none"> • Inscribir a la <i>experiencia escolar</i> como un constructo teórico legítimo para la producción de conocimiento en el campo educativo y, al mismo tiempo, como dimensión propicia - analítica y fácticamente- para indagar en los procesos de escolarización bajo las condiciones que se imponen a la sociedad del siglo XXI 	Parte II / Capítulos 2 y 3, Parte III
OBJETIVOS ESPECÍFICOS (EMPÍRICOS)	
1. Evidenciar los hitos y procesos (“marcas biográficas”) de la experiencia escolar que impactan en la construcción de la subjetividad estudiantes de distintos estratos socioeconómicos (bajo, medio y alto) que asisten a la educación secundaria chilena.	Parte IV (B)/ Capítulo 8
2. Analizar los sentidos de la experiencia escolar que elaboran estudiantes secundarios de distintos estratos socioeconómicos (bajo, medio y alto) que asisten a la educación secundaria chilena.	Parte IV (B)/ Capítulo 9
3. Comparar elementos de similitud y de diferencia entre las “marcas biográficas” y los sentidos de la experiencia escolar de estudiantes de distintos estratos socioeconómicos (bajo, medio y alto) que asisten a la educación secundaria chilena.	Parte IV/ Visión Sinóptica
4. Reconocer los hitos o procesos de la escolarización que operan como “marcas” biográficos” en la construcción de la subjetividad estudiantil, relacionando dichos “marcadores” con los sentidos que los jóvenes construyen en torno a su experiencia escolar.	Parte IV/ Visión sinóptica

Fuente: Elaboración propia.

A través de esta articulación objetivo/parte de la tesis esperamos cumplir con el objetivo general que orienta esta investigación. Si tal ejercicio es satisfactorio, ya es algo que corresponde evaluar a usted.

PARTE II

MARCO TEÓRICO

PRESENTACIÓN DEL MARCO TEÓRICO

El objetivo de esta primera parte es presentar una trama argumental que nos permita inscribir la cuestión de la “experiencia escolar” como un constructo teórico legítimo para la producción de conocimiento en el campo educativo y, al mismo tiempo, como dimensión propicia -analítica y fácticamente- para indagar en los procesos de escolarización bajo las condiciones que se imponen a la sociedad del siglo XXI¹⁸.

El supuesto de base sobre el que sostenemos nuestro andamiaje argumental es que la sociedad contemporánea se encuentra sometida a múltiples transformaciones en las más diversas esferas del desarrollo social, lo que se traduce en la generación de realidades educativas novedosas, originales y crecientemente complejas. Luego, que la naturaleza y profundidad de estas transformaciones demandan una reactualización de los abordajes teóricos utilizados hasta ahora de manera referencial y paradigmática.

En concreto, proponemos que las lógicas interpretativas que dominaron el campo disciplinar durante la modernidad -que en el ámbito propiamente pedagógico se desplegó con toda su potencialidad durante el siglo XX- han ido perdiendo progresivamente su capacidad y rendimiento explicativo para “iluminar” determinadas áreas de la realidad educacional. Por ello, en el contexto de las transformaciones históricas aludidas, se torna necesario resituar algunas de las coordenadas del análisis y de la “imaginación pedagógica”. Como señaláramos, este desplazamiento implica repositonar el valor de la “experiencia escolar” en tanto instrumento teórico-analítico adecuado para la generación de un saber pedagógico legítimo, al tiempo que como una dimensión fáctico-empírica que permite adentrarnos en las condiciones de la escolarización propias del siglo XXI.

Ahora bien, situar la investigación en la dimensión experiencial de los actores educativos y sus procesos de significación de la escolaridad supone un determinado posicionamiento teórico, epistemológico y ético (cuando no, también político)¹⁹. Resulta indispensable, por tanto, fundamentar la elección de la “experiencia escolar” como noción central de nuestra investigación, justificar la necesidad de su estudio en el contexto actual y dar cuenta de sus potencialidades y limitaciones para el análisis educativo.

En vistas a este objetivo, reconstruiremos un argumento de talante sociohistórico. Este permitirá evidenciar el tránsito en las condiciones de la escolaridad -y de los discursos pedagógicos dominantes- entre la modernidad y la etapa inaugurada con el advenimiento del nuevo milenio, ponderando las zonas oscuras e inexplicadas que supone la reproducción del discurso educativo moderno en un tiempo histórico que ha dejado de serlo. Tras este recorrido, calibraremos los soportes y las características que asume la “experiencia escolar” en la actualidad y su potencial analítico para la producción del conocimiento en el campo educativo.

¹⁸ Más que una revisión exhaustiva de la literatura publicada en torno a nuestra problemática -revisión que, por lo demás, realizaremos cuando corresponda al introducir los resultados-, nos interesa la construcción de un relato integrador y coherente que habilite el reconocimiento de la misma y el campo en el que se posiciona. En este sentido, nuestro marco teórico es precisamente eso -un encuadre entre distintas posiciones interpretativas- antes que un ejercicio de presentación del “estado del arte” o “de la cuestión”.

¹⁹ En este capítulo nos centramos en el posicionamiento propiamente teórico. En el siguiente, abocado al enfoque de la investigación, profundizamos en aquel epistemológico, ético y político.

CAPÍTULO 2. ESCUELA Y MODERNIDAD: SOCIALIZACIÓN, SUBJETIVACIÓN Y PODER INSTITUYENTE

La escuela es constitutivamente una institución moderna²⁰. Heredera de un tipo de educación tradicional llevada a cabo por los gremios de artesanos y las congregaciones eclesiásticas -que focalizaban su ejercicio en la capacitación para el trabajo manual y la moralización religiosa-, esta se desarrolla en el siglo XIX y XX no solo como una instancia privilegiada en la difusión del proyecto moderno (Noyola, 2000), sino y fundamentalmente, como *el* paradigma institucional de esta fase histórica (Dubet, 2006).

Movilizamos aquí el concepto de *institución* en referencia a la capacidad que detenta un determinado ordenamiento social para -desde el ejercicio de unos organismos especializados en dicha misión- “instituir” o producir individuos con una subjetividad específica. Al respecto señala Dubet (2007b):

Utilizaremos la noción de institución en un sentido particular: el que tiene la *función de instituir* y de socializar. La institución es definida entonces por su capacidad de hacer advenir un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a este orden, de instituirlo [...] Según esta acepción, la noción de institución no designa solamente un tipo de aparato o de organización, sino que también caracteriza un tipo específico de socialización y de *trabajo sobre el otro*. (pp. 40-41)

En tales coordenadas, la “institución” se habría caracterizado por desarrollar -al tiempo que formar parte de- un “programa institucional” moderno, entendido este como un “proceso social que transforma valores y principios en acción y subjetividad por el sesgo de un trabajo profesional específico y organizado” (Dubet, 2006, p. 32)²¹. Para lograrlo, el “programa institucional” delineaba un marco estructurador y establecía una economía simbólica que permitían sacralizar la actividad de aquellos organismos encargados de realizar el “trabajo sobre los otros” (Dubet, 2006). Entre ellas y de manera privilegiada, por supuesto, la escuela.

De esta manera, la institución escolar -y el programa institucional que portaba y del cual extraía su fuerza- se alzaría como un organismo especializado e indisputado²²

²⁰ Utilizamos la noción de escuela en un sentido genérico o amplio. En otras palabras, la movilizamos para referir el proceso de escolarización, sea este de nivel primario y/o secundario. Lo relevante al respecto es destacar la creciente formalización del proceso educativo a cargo de unos organismos especializados (las señaladas escuelas) mandatados desde un poder central: el Estado.

²¹ De acuerdo al autor, el *programa institucional* constituía una verdadera “técnica de socialización” (Dubet, 2007b, p. 43) que se caracterizaba por cuatro principios: 1.- La identificación con un conjunto de principios y valores sagrados; 2.- La inscripción del trabajo sobre el otro como una vocación; 3.- La conversión de la institución en un santuario; y 4.- La comprensión de la liberación como el resultado de la disciplina.

²² Es verdad que la instalación de la escuela pública -particularmente la primaria- fue un proceso inicialmente resistido por distintos grupos o sectores sociales, particularmente en los sectores populares. Esto ha sido demostrado por la historiografía tanto a nivel europeo (Viñao, 2006) como propiamente chileno

para la configuración de la subjetividad y la construcción del lazo social durante la modernidad²³ (Dubet, 2006; Duschatzky y Corea, 2011; Lewkowicz, y Corea, 2011).

Ahora bien, ¿en qué consistía el programa institucional de la escuela moderna? O, dicho de otro modo, ¿cuál era el tipo de subjetividad que instituía dicha escuela? En tanto la modernidad, en su fase “sólida” o industrial, se sustentó en la consolidación del Estado-nación como unidad política y en la expansión del capitalismo a escala planetaria, la escuela debía responder, en un mismo movimiento, a una doble exigencia: instituir al ciudadano y disciplinar al trabajador. Sobre esta multifinalidad señala Noyola (2000):

A pesar de que la disciplina constituye un tema recurrente en el pensamiento educativo desde el siglo XVII, se formaliza como elemento sustantivo del proyecto educativo moderno, al mismo tiempo que se crean los Estados nacionales y se despliegan los procesos de industrialización. De hecho, estos últimos determinan el surgimiento de la institución escolar moderna. El proyecto educativo de la modernidad se sustentó básicamente en dos ejes: la capacitación del técnico y la formación del ciudadano. (p. 20)

La escuela, pues, se erigió como la principal institución para la configuración de un tipo de subjetividad basada en el ejercicio político (ciudadano) y productivo (trabajador) en el contexto de pertenencia a un Estado-nación particular que mandataba este tipo particular de socialización (Lewkowicz, 2008).

La posibilidad de ejercer una “ingeniería social” desde la escuela, es decir, de instituir sujetos -y, por extensión, prefigurar a la sociedad en su conjunto- reforzó los esfuerzos estatales para extender y consolidar los sistemas educativos nacionales (Viña, 2006). En la práctica, esto supuso aumentar la cobertura escolar hasta hacerla prácticamente universal.

(Egaña, 2000; Serrano et al., 2018; Serrano et al., 2013a; Rengifo, 2012; Toro, 2009). En ambos casos, dichas resistencias provenían fundamentalmente del hecho que la extracción de los niños, niñas y jóvenes de las faenas laborales, sustraía a las familias el importe económico o material que estos agregaban para la reproducción familiar. Sin embargo, con el correr del siglo XX, su hegemonía terminó por imponerse y la inscripción escolar se tornó normativa y prácticamente incuestionable.

²³ Aunque consideramos que el *lazo social* no solo se sostiene en el nivel discursivo (pues también deviene del conocimiento derivado de las prácticas y experiencias que el sujeto tiene en -y de- lo social, así como de los ideales normativos colectivos), reconocemos junto a Lewkowicz (2008) la siguiente conceptualización:

Llamaré lazo social a la ficción eficaz de discurso que hace que un conjunto de individuos constituya una sociedad. Y a la vez, a la ficción social que instituye los individuos como miembros de esa sociedad. Porque no es la misma experiencia de sí mismo, de la sociedad, del mundo, si uno está instituido como *polités* ateniense, como *laborator* medieval, como burgués gentilhomme, como camarada soviético, como ciudadano, o como consumidor, o pariente en una red extendido de parentesco. El lazo, entonces, es la institución de una sociedad para los individuos, pero es también la institución del tipo de individuos pertinentes para esa sociedad. (p.56)

Pues bien, el enorme *poder instituyente*²⁴ -aquella capacidad de instituir una subjetividad específica- que se asignaba a la escuela y la definición de sus objetivos últimos en relación a los valores y exigencias de la modernidad tuvieron una incidencia gravitante en los modos con que esta fue pensada tradicionalmente por las ciencias sociales.

2.1. Pensar la escuela en tiempos modernos

Durante el siglo XX las ciencias sociales, generalmente al servicio de los proyectos de ingeniería social liderados por el Estado y siempre desde el marco de pensamiento estructurado por el hegemónico -y hegemónico- saber occidental (de Sousa, 2019; Martuccelli, 2020a), pensaron al individuo como un efecto de la acción simultánea, prolongada y progresiva de múltiples instituciones (familia, escuela, trabajo, etc.)²⁵ o, lo que es lo mismo, como el resultado encarnado del programa institucional moderno (Dubet, 2006).

En esta matriz paradigmática del pensamiento social, la relación entre la institución y el individuo descansaba sobre un tipo de representación monolítica. Nos lo explican Martuccelli y Santiago (2017):

En la llamada primera modernidad o modernidad simple las principales instituciones de socialización (familia, escuela e iglesia) posibilitaron que los procesos de socialización y subjetivación fueran, por así decirlo, las dos caras de

²⁴ Para revisar una reflexión teórico-filosófica en torno al estatus y la relación entre lo *instituyente* y lo *instituido* en la configuración de la “institución imaginaria de la sociedad”, se puede acudir al libro homónimo de Castoriadis (2007). De igual forma, una reflexión teórico-sociológica sobre estos mismos tópicos emanada del campo intelectual español se puede encontrar en el libro de Bergua (2007).

²⁵ Sobre este tránsito continuo entre instituciones y su función instituyente señalan Corea y Lewkowicz (2011):

Cada sistema social establece sus criterios de existencia. En los Estados nacionales, la existencia es existencia institucional y el paradigma de funcionamiento son las instituciones disciplinarias. En este sentido, la vida individual y social transcurre en ese suelo -es decir, la familia, la escuela, la fábrica, el hospital, el cuartel, la prisión-. Ahora bien, estas instituciones apoyaban en la metainstitución Estado-nación. Y ese apoyo era el que les proveía sentido y consistencia integral. Pero la articulación institucional no terminaba ahí. Los dispositivos disciplinarios (la familia y la escuela, por ejemplo) organizan entre sí un tipo específico de relación [...] Este funcionamiento, que consistía en el uso de un lenguaje común por parte de los agentes institucionales, habilitaba la posibilidad de estar en distintas instituciones, bajo las mismas operaciones [...] esta correspondencia analógica entre las marcas subjetivas producida por las instituciones era la que aseguraba la relación trasfereencial entre ellas. Así, cada una de las instituciones operaba sobre las marcas previamente forjadas. De allí provenía su eficacia. La escuela trabajaba sobre las marcas familiares; la fábrica, sobre las modulaciones escolares; la prisión, sobre las molduras hospitalarias [...] De esta manera, el Estado-nación delegaba en sus dispositivos institucionales la producción y reproducción de su soporte subjetivo: el ciudadano. (pp. 19-20)

la misma moneda. El programa institucional fue el encargado de conformar unas subjetividades, de producir un tipo de individuo, ajustado a unos roles establecidos a partir de unos valores y normas de carácter trascendental, sagrados, ya fuesen religiosos o laicos. Se hacía posible así la continuidad entre la cultura, la sociedad y la personalidad. (p. 202)

Es dentro de tal tipo de “imaginación científica” y su particular modo de representación de la sociedad –“fundado en la identidad del actor y del sistema” (Delory-Momberger, 2015, p. 89)²⁶- donde se posicionaron los distintos modelos de pensamiento incubados en el campo educativo. En este último, la proliferación de perspectivas pedagógicas no impidió la emergencia y sedimentación de determinadas “metanarrativas” de la escuela, es decir, de unos modos paradigmáticos de pensar los fines, características y funciones de la institución educativa y los procesos de escolarización.

Estas matrices interpretativas, entendidas como verdaderos corpus teóricos, han sido definidas de diversas formas. Algunos autores las engloban bajo la noción de “discurso pedagógico” (Bernstein, 1996). Otros, por su parte, las señalan como “gramáticas” (Larrosa, 2003) o como “el orden discurso pedagógico” (Larrosa, 2013). También hay quien les llama “discursos educativos dominantes” (Giroux, 2003) o, simplemente, “pedagogías” (Ayuste y Trilla, 2005).

Más allá del término específico, nuestra propuesta principal es que las matrices teóricas que han hegemonizado el análisis de la escuela durante el siglo XX y comienzos del siglo XXI participan de -o, cuando menos, se declinan desde- el registro comprensivo de tres grandes metanarrativas: la funcionalista, la crítica y la disciplinaria.

Por supuesto, resulta muy estrecho -y arbitrario- señalar que cualquier posicionamiento o que toda investigación educativa se inscribe dentro de -y únicamente dentro de- alguna de estas tres matrices. Sin embargo, lo que queremos rescatar son los modos globales que han delineado el campo de pensamiento de la institución educativa dentro de las ciencias sociales. En otras palabras, nos interesa exponer los registros interpretativos que se han tornado hegemónicos como modos de representación del proceso escolarizador²⁷.

²⁶ Para un desarrollo de esta idea la autora sostiene:

A esta representación de la sociedad como *sociedad industrial nacional moderna* corresponde un modelo del sujeto fundado en la identidad del actor y el sistema, donde el proceso de socialización y el proceso de subjetivación se recubren ampliamente: el individuo es un “personaje social” que se define esencialmente a partir de sus roles y de sus actos en el mundo social y cuyo ser-sujeto se prueba en una relación más o menos sostenida (de la adhesión a la oposición) a lógicas del sistema. (Delory-Momberger, 2015, p. 89)

²⁷ Reiteramos que estamos hablando del registro de las ciencias sociales en general. Esto, pues, seguramente más de alguien puede argüir que en la propia disciplina pedagógica se han desarrollado propuestas que relevan la cuestión de la “experiencia”. Entre otros, el conjunto de pensadores de la denominada Escuela Nueva (Kennedy, 2018; Narváez, 2006) o las propuestas que, desde la fenomenología, por ejemplo, han insistido en la relevancia de la “experiencia vivida” como eje comprensivo para la investigación educativa (Van Manen, 1997). También es el caso de toda la tradición biográfico-narrativa, precisamente aquella sobre la que nosotros mismos instalaremos nuestro dispositivo metodológico. Lo dejamos solamente constatado, pues, profundizaremos más adelante en este punto.

Pues bien, en la “metanarrativa” funcionalista, tributaria del trabajo precursor de Durkheim (1976) y consagrada posteriormente por las aportaciones de Parsons (1976), la escuela es comprendida como una institución encargada de hacer interiorizar la norma en los sujetos, estableciendo una relación de integración armónica -y progresivamente autónoma- entre el individuo y la “gran persona moral” que representa la sociedad. En esta perspectiva, la integración del sujeto, indispensable para la preservación de la cohesión y el orden social, representaría la principal función de la escuela. La educación constituiría, en el fondo, un trabajo de socialización.

Por su lado, la matriz crítica, orientada inicialmente por el marxismo -o alguna de sus declinaciones posteriores, como el marxismo crítico o el posmarxismo- fue inaugurada en la década de los 60’ y 70’ precisamente como una “denuncia” a los enunciados funcionalistas (Bonafant, 1998). Estas se expresaron fundamentalmente a través de las teorías de la reproducción, presentada en cualquiera de sus variantes²⁸.

De acuerdo a tales teorías, e independiente de la connotación económica (Bowles y Gintis, 1977), ideológica (Althusser, 1974) y/o cultural (Bourdieu y Passeron, 1995) en la que enfatizan sus distintos exponentes, la escolarización se presenta como un proceso cuyo objetivo -siempre velado- sería reproducir la estructura social de clases y sus consecuentes relaciones de dominación²⁹. En el fondo, la institución escolar constituiría un aparato destinado a preservar y reproducir el *status quo* a través de la replicación -en los resultados y las trayectorias educativas, pero también en la transustanciación de las estructuras de clase en estructuras de conciencia (Bernstein, 1990)- de las posiciones de subordinación social³⁰.

Finalmente, la última de las matrices interpretativas señaladas se afianza en las propuestas foucaultianas respecto de la escuela como espacio de poder y subjetivación disciplinaria. De acuerdo a esta perspectiva, la institución educativa, junto a otras como la fábrica o la cárcel, estaría dispuesta para el disciplinamiento del cuerpo y, a través suyo, del “alma”. En esta perspectiva, más que la cohesión o la reproducción social, lo que se destaca es el carácter “productivo” del poder -su capacidad de producir una subjetividad-dimaniada del régimen de saber y verdad propios de la modernidad. En este orden de cosas, el sujeto ya no devendría de la interiorización de las normas ni de su posición en

²⁸ En términos generales, y siguiendo a Giroux (2003), se puede señalar que “la *reproducción* se refiere a textos y prácticas sociales cuyos mensajes, inscriptos en marcos históricos y contextos sociales específicos, tienen la función primordial de legitimar los intereses del orden social dominante” (pp. 132-133)

²⁹ Para revisar el modo en que estas tesis -originadas en el campo intelectual europeo y norteamericano- circularon y fueron traducidas y recontextualizadas en el escenario latinoamericano y, particularmente, en el chileno ver el texto de Neut y Neut (2021). Para revisar un cuestionamiento a las limitaciones de las teorías de la reproducción desde las mismas posiciones críticas y en el mismo contexto anglosajón, ver el icónico texto de Giroux (2004) y el esclarecedor artículo de Willis (1999).

³⁰ En su versión proyectiva, el análisis crítico no se detiene en la “denuncia” de la reproducción. Por el contrario, apertrechados generalmente del arsenal del marxismo crítico y en mixtura con otras tradiciones intelectuales-políticas, denuncia las resistencias que induce el proceso de reproducción en las prácticas escolares mismas (Giroux, 2004; McLaren, 2005; Willis, 2017) y, desde allí, se aventura en propuestas con un horizonte emancipador (Giroux, 2003; Freire, 2003; McLaren y Kincheloe, 2008), estableciendo un verdadero contra-modelo de escolarización (Dubet y Martuccelli, 1998). Esta revalorización de la agencia dentro de las denominadas “pedagogías críticas” (verdadera contracara de las teorías de la reproducción) serán revisadas con posterioridad.

la estructura de clases, sino como una derivada de los efectos de poder (Ball, 1990; Foucault, 1997; Noyola, 2000)³¹.

Ahora bien, a pesar del carácter muchas veces antitético con que explícitamente se presentan estas metanarrativas de la escolarización, consideramos que todas se sostienen sobre un presupuesto de base que es tácitamente compartido. Y, de manera concomitante, que esto es así porque las tres desarrollan su corpus teórico bajo el marco o registro comprensivo propio de la modernidad. En breve: las tres metanarrativas de la escolarización tienen una relación de connivencia porque todas asignan a la escuela un efectivo e implacable poder instituyente³².

En efecto, asumiendo subyacentemente -y de manera bastante acrítica en lo que a esta dimensión respecta- al dispositivo escolar como parte del “programa institucional” moderno, estas tres matrices han presupuesto una eficacia performativa³³ absoluta de la sociedad (estructuras/institución/escuela) sobre el individuo (sujeto/actor/estudiante). O, en los términos que venimos hablando, una relación de continuidad directa e ininterrumpida entre la socialización y la subjetivación.

Por ello, afirma Dubet (2007b) -refiriéndose a las ciencias sociales y particularmente a la sociología, pero que nosotros extendemos al campo educativo-, de acuerdo a estas metanarrativas “la socialización ‘formatea’ a los individuos de tal manera que se conducen, sin que a menudo ellos mismos lo sepan, conforme a las necesidades del sistema” (p. 41). En este contexto, prosigue, el principio interpretativo estructurantes de estos modos paradigmáticos de pensamiento se sostiene sobre una premisa axial: “la socialización es también una subjetivación” (Dubet, 2007b, p. 42).

En efecto, ya sea por su función socializadora, reproductiva o disciplinaria, las tres metanarrativas constatan que, en el contexto de masificación y consolidación de los sistemas de escolarización estatal-nacionales, el rol que tiene la escuela es el de la socialización en un tipo específico de subjetividad o, dicho de otro modo, la constitución de un actor social específico³⁴ (el individuo autónomo e integrado del funcionalismo, el

³¹ Para aquellas perspectivas, también de raíz foucaultiana, que adoptan la perspectiva biopolítica y de gubernamentalidad -o si se prefiere, la versión postdisciplinaria del análisis de Foucault- para analizar el proceso educativo también aplica, a groso modo, el análisis que estamos llevando a cabo. Un ejemplo de esta variante analítica se puede encontrar en Castro et al. (2011) o en Grinberg (2008).

³² Es por esta imbricación en los modos interpretativos que Martín Criado (2010) sostiene que el discurso crítico en educación corresponde, en la práctica, a una forma de “funcionalismo invertido”. En su opinión, tanto el funcionalismo “clásico” como el crítico o reproduccionista participan de la misma “hipótesis pedagógico-funcionalista” (p. 19). También Dubet (2007^a) ha homologado estas lógicas de pensamiento al designar, en un libro escrito a la manera de autobiografía intelectual, a aquellas posiciones críticas como partes de un “hiperfuncionalismo” (p. 20).

³³ Aunque refiera a la dimensión propiamente lingüística, asumimos, aunque de manera ampliada, la siguiente aproximación de Duschatzky y Corea (2011) en torno a la cuestión de la performatividad:

Se denomina dimensión performativa del lenguaje a la dimensión de los enunciados que tienen la capacidad de hacer en la enunciación lo que los enunciados expresan. Se entenderá el sentido de la performatividad si se tiene en cuenta, por ejemplo, la diferencia entre “escribo” y “juro”. Mientras el primer enunciado “describe” un acto, el segundo lo “realiza” en el momento de su enunciación. En nuestro planteo, la pérdida de performatividad puede entenderse como la pérdida de la capacidad de producir efectos prácticos. (p. 81)

³⁴ Para evidenciar el estatus que adquiere la figura del “actor” -el “personaje” y/o el “rol”- en estos registros y revisar una crítica del mismo ver el texto de Martuccelli (2007) y de Martuccelli y Santiago (2017).

trabajador productivo y obediente en la versión reproductivista o el sujeto disciplinado de la interpretación foucaultiana).

El sujeto, en el fondo, advendría y estaría instituido de un determinado modo porque el enorme esfuerzo de la institución escolar -esa verdadera “máquina de educar” (Pineau et al., 2001)- lo habría producido efectivamente como tal.

Ahora bien, en tanto el poder instituyente es lo que ha definido a la escuela como institución moderna, el análisis de las metanarrativas puso su foco precisamente en el objetivo o los fines del “proceso instituyente” o, en el lenguaje que les es propio, en las funciones de la escuela (Martín Criado, 2010). El carácter predefinido de dicho objetivo (socialización, reproducción y/o disciplinamiento) ha incidido en el desarrollo de un campo de estudio que ha centrado su mirada en el sistema, sus estructuras, su normatividad y sus coerciones. Es decir, ha fundado un modo de aproximación a las espaldas de los sujetos concretos y su vivencia cotidiana del proceso escolarizador. En la práctica, este discurso, y sus fórmulas investigativas asociadas, se ha concentrado en describir, caracterizar, constatar o contradecir dichos fines antes que indagar su consistencia en las prácticas históricas y cotidianas de aquellos que debían encarnarlos: los actores escolares.

Es por esta razón que los discursos pedagógicos hegemónicos en las ciencias sociales -y las perspectivas educativas que de ellos se desprenden- se han presentado, en reiteradas ocasiones, desde un registro más prescriptivo que comprensivo (proponiendo lo que debería hacer la institución y no lo que efectivamente hace) y teleológico antes que situado (ponderando el grado de cercanía o lejanía respecto de los objetivos y fines predefinido antes que la historicidad de las relaciones escolares).

Como resulta consecuente, y aun sin una intencionalidad declarada al respecto, el tipo de aproximación desarrollado por los discursos pedagógicos dominantes en las ciencias sociales ha concedido poco espacio al conocimiento y el estudio de la actoría y las agencias desplegadas por los sujetos “de carne y hueso”, menos aún lo ha hecho respecto de los procesos de significación que desarrollan en torno a su propia escolarización³⁵.

En el fondo, la comprensión “moderna” de la escuela ha tenido un carácter eminentemente estructuralista³⁶ y sistémico, concentrando el análisis -de manera mayoritaria, cuando no prácticamente exclusiva- en las “funciones” escolares y la socialización³⁷. Todo esto bajo el presupuesto de que ambas dirigen unidireccionalmente -sin fricción, ni resistencia, ni transfiguración- el proceso de subjetivación en su conjunto. En expresión de Dubet y Martuccelli (1998), este modo paradigmático de pensamiento:

³⁵ En esto, como puede ir entendiéndose, aquel discurso interpretativo dominante que ha impregnado el análisis del sentido de la escuela en Chile (y que hemos revisado en la introducción), bebe del contexto intelectual desarrollado en el campo internacional de las ciencias sociales.

³⁶ Para una revisión en torno a la historia del estructuralismo ver el texto de Dosse (2004).

³⁷ Al inscribir la perspectiva foucaultiana como una matriz del pensamiento pedagógico no pretendemos adscribirla al de aquellas corrientes estrictamente estructuralistas (que se aprecian con mayor evidencia en la versión funcionalista y reproductivista), sino destacar su carácter de interpretación global. En este sentido, constituye una teoría general para la comprensión de los procesos de escolarización modernos.

identificaba la socialización, la formación de actores sociales, y la subjetivación, la formación de sujetos autónomos. Postulaba la continuación de ambos procesos [...Por ello] la escuela era concebida como una institución que transformaba los valores en norma, y las normas en personalidades. (p. 12).

De esta forma, las metanarrativas de la escolarización dieron por sentado que los mandatos sistémicos -o la acción de las estructuras- se encarnaban “directamente” en el individuo, induciendo así una producción aproblemática y mecánica de un tipo específico de subjetividad (Dubet, 2010; Dubet y Martuccelli, 1998; Martín Criado, 2010; Martuccelli y Santiago, 2017).

Ahora bien, por lo señalado hasta aquí, resulta evidente constatar que el “rendimiento” explicativo de tales metanarrativas extraía su fuerza del grado de complementariedad con que respondía a las formas de escolarización propias de la modernidad, así como de su adhesión a aquella matriz de pensamiento paradigmática en las ciencias sociales. La modernidad, de esta manera, actuó como soporte -fáctico e interpretativo- de la escolarización durante el siglo XX.

Sin embargo, en las últimas décadas se ha puesto en cuestión no sólo las matrices reseñadas, sino la condición moderna misma. Ello, por supuesto, comporta un desafío para institución educativa, pero también para los modos paradigmáticos con que las ciencias sociales se han aproximado a los procesos de escolarización.

En este contexto, y sin pretender invalidar los presupuestos o declarar la obsolescencia absoluta de estas metanarrativas, sostenemos que es necesario reconstruir un discurso pedagógico o una nueva gramática que sea capaz de ajustar y engarzar las mutaciones propias del cambio de época histórica con aquellas transformaciones que modifican las condiciones de producción de la escolaridad actual.

Para lograrlo, por tanto, resulta ineludible escapar de la verdadera camisa de fuerza impuesta por el estructuralismo, aquel que destila en los modos dominantes -teóricos y prácticos- que han hegemonizado el ejercicio de las ciencias sociales. Y como primer paso en esta dirección, se impone la necesidad de comprender las causas de las transformaciones aludidas y lo que de ellas se desprende para los procesos de escolarización en el contexto actual.

Son estas transformaciones y su irradiación hacia el campo pedagógico lo que intentamos vislumbrar a continuación.

2.2. Una nueva condición histórica, una nueva forma de representación de lo social

En las últimas décadas ha proliferado la discusión respecto de la “superación” de la modernidad, el advenimiento de un nuevo orden social y la configuración de una nueva condición histórica.

Al respecto, e independiente de las distintas nomenclaturas utilizadas para definir la nueva etapa (posmodernidad, modernidad líquida, segunda modernidad, modernidad posdisciplinaria, etc.) y caracterizar a la sociedad prohijada por ésta (del riesgo, líquida, biopolítica, post-social, post- histórica, de gerenciamiento, etc.), un elemento que pareciera aunar los juicios de algunos de los más encumbrados representantes de las ciencias sociales -aquellas noroccidentales, por supuesto- es que en la actualidad asistimos a la pérdida de consistencia de las instituciones modernas para prefigurar al sujeto y, por agregación, a la sociedad en su conjunto (Bauman, 2013; Beck, 1998; Touraine, 2016; Dubet 2010).

En otras palabras, los referentes institucionales -y, por añadidura, aquellas adscripciones colectivas prefigurativas de la subjetividad, como era el caso de la clase social- que permitían producir/predecir las trayectorias individuales, y a través suyo moldear los contornos de la sociedad, habrían entrado en un acelerado e irreversible proceso de descomposición. Como coletazo, por supuesto, estos centros productores de la subjetividad moderna verían significativamente debilitada su anterior capacidad instituyente.

Esta transformación histórica habría producido, en los hechos, un importante desplazamiento en el eje de lo social. En efecto, desprovistos los sujetos de los soportes que antaño lo “ataban” a un conjunto de estructuras -de las cuales extraía no solo su posición y destino social sino también su identidad-, se encuentran ahora obligados a “desanudarse” del sistema y a deshacerse de las identidades y las adscripciones sociales institucionalmente asignadas. En otras palabras, son impelidos a responsabilizarse por la gestión de sí mismos.

En la nueva etapa histórica, entonces, unas incalculables fuerzas centrífugas habrían hecho “estallar” el molde a través del cual los sujetos, durante la modernidad, habían advenido tales. En adelante, lo social ya no estará articulado al modo de una red de instituciones “centrípetas” -en el sentido de un trabajo mutuamente confluyentes- que servían para nuclear al colectivo en torno a una subjetividad específica (ya fuera la del ciudadano, la del trabajador u otra), al tiempo que distribuían diferencialmente -pero siempre de manera central y regulada- unas posiciones sociales asumidas como parte de la identidad y el “destino” personal.

Al “estallar” lo social -de la manera en que modernamente se entendió “lo social”- el resultado sería la dispersión de todas sus partes en millones de partículas dependientes de su propia energía. Cada una de dichas partículas, es decir cada individuo, debe ahora extraer de su propio ejercicio y acción, aquello que antes le venía dado desde las estructuras o el sistema. En adelante, por tanto, el imperativo del sujeto es “hacerse a sí mismo” (Delory-Momberger, 2015).

La sociedad o lo social, por tanto, deja de ser representado como la acción coordinada de unas estructuras estables -y estabilizadoras- que dotaban de cohesión al colectivo al producir un tipo de subjetividad compartida y “aglutinadora” -al tiempo que una diferenciación regulada de las posiciones sociales- y un ajuste relativamente automático entre la identidad entre el “actor” y su posición en el sistema. Por el contrario, este comienza a ser percibido como el espacio caótico -desregulado e inestable- donde los individuos singularizan su identidad e individualizan su trayectoria sin más armas que las de la propia personalidad y el acceso diferencial a las distintas formas de capital (simbólico, social, económico, etc.).

Es precisamente esta percepción de que el entramado social constituye la suma “inorgánica” de individuos “librados” a su propio gerenciamiento lo que se expresa, al menos en parte, en la idea del riesgo (Beck, 1998), la desincrustación (Beck y Beck-Gernsheim, 2016), el biopoder (Grinberg, 2008) o la liquidez (Bauman, 2002) de las sociedades contemporáneas.

En el fondo, aquello que resulta progresivamente esterilizado debido al nuevo escenario histórico es el tipo de sociedad -y el tipo de representación de la sociedad- que imperó durante el siglo XX y comienzos del XXI, precisamente aquel que sostenía su primacía y performatividad sobre el sujeto, y que lograba tal posición de preeminencia a través de la regulación institucional de la socialización/subjetivación (Bauman, 2001; Beck y Beck-Gernsheim, 2016; Beck, 1998; Dubet y Martuccelli, 2000; Touraine, 2016)³⁸.

Mirado desde este ángulo, entonces, no nos queda sino reconocer junto a Bauman (2013) que, en la actual fase histórica, se asiste al “derrumbe del proyecto de la ‘ingeniería social’ y de las agencias deseosas y capaces de hacer de aquél una realidad palpable” (p. 47). Entre ellas, por supuesto, la escuela.

Esta profunda descomposición de la representación tradicional de la sociedad ha generado profundas consecuencias en el campo educativo, trastocando significativamente sus realidades y reconfigurando las condiciones concretas de producción de la escolaridad. Es por esta razón que se torna ineludible la búsqueda de perspectivas originales o novedosas que inauguren nuevas vías o plataformas para la “imaginación pedagógica”.

Por de pronto, en el apartado que iniciamos a continuación, nos ocuparemos del primer asunto, el de las consecuencias del cambio histórico en el campo educativo. Será en el siguiente capítulo donde ingresaremos a la cuestión de los nuevos abordajes teóricos e interpretativos.

2.3. La desinstitucionalización de la escuela

Hasta aquí hemos afirmado que, producto de la inauguración de una nueva fase histórica, las instituciones modernas habrían sufrido una profunda alteración del sustrato que le había dado fuerza y consistencia durante la modernidad. La escuela, en tanto ejemplo paradigmático de institución moderna, no habría resultado indemne al derrumbe de “la sociedad” (Touraine, 2016).

¿Qué de este derrumbe ha tocado a la escuela? ¿realmente ha perturbado o remecido los cimientos del andamiaje que el Estado-nación había erigido para crear los

³⁸ No llegamos tan lejos como para, junto a Touraine, declarar la muerte o el fin de la “sociedad” (tal como fue pensada en la modernidad). Sin embargo, resulta evidente que esta, tanto en su calidad de realidad fáctica como de tipo de representación intelectual, se ha visto absolutamente trastocada, cuando no desnaturalizada, por los procesos estructurales en curso.

sistemas educativos nacionales? En el fondo, a lo que apuntamos con estas preguntas es a interrogarnos por las consecuencias que ha acarreado el cambio de fase histórica para el orden escolar moderno.

Al respecto, lo primero que podemos afirmar es que, para desentrañar tales consecuencias, en las últimas décadas han surgido un conjunto de interpretaciones que enarbolan la tesis del declive o el desfundamiento institucional de la escuela.

De acuerdo a estas versiones, la nueva condición histórica habría debilitado progresivamente la efectividad performativa que esta había detentado en su expresión moderna, efectividad que, como revisamos, fue proclamada por el conjunto de discursos pedagógicos hegemónicos, se presentaran estos con los ropajes del funcionalismo o de la teoría crítica.

En términos generales podemos afirmar que esta nueva aproximación se sostiene sobre un axioma central: “la desinstitucionalización provoca la separación de los procesos que la sociología clásica confundía: la socialización y la subjetivación” (Dubet y Martuccelli, 2020, p. 202). Revisémoslo.

En Europa, uno de los precursores -si no *el* precursor, al menos en la manera en que nosotros estamos movilizándolo este registro³⁹- de la tesis del declive institucional es François Dubet. De acuerdo a este, las transformaciones estructurales devenidas de la nueva condición histórica habrían generado la desestructuración del “programa institucional” moderno (Dubet, 2006). En sus palabras:

Si en la versión republicana y laica el programa institucional participó del ingreso en una modernidad que se podría caracterizar como clásica, a día de hoy este programa parece prisionero en un proceso de declive que afecta a la naturaleza misma del trabajo sobre el otro tal y como se practica en la escuela [...], en lo esencial, el declive del programa institucional es un proceso endógeno introducido por los “virus” de la modernidad “nueva”, “tardía”, “post”, poco importa aquí como se la llame. (Dubet, 2007b, p. 51)⁴⁰.

³⁹ Precisamos esto, pues, ya desde la década de 1960 se venía utilizando, fundamentalmente en Estados Unidos, el concepto de desinstitucionalización para referir a los procesos de “desinternación” de pacientes con problemas de salud mental desde las instituciones psiquiátricas y su reinserción en servicios basados en la comunidad (Domènech et al., 1999). Como resultará evidente, la forma en que nosotros utilizamos la noción de “desinstitucionalización” no se corresponde con aquella manejada desde la práctica psiquiátrica.

⁴⁰ En esta dirección, el autor se aleja de aquellos que perciben la desestructuración como producida por factores externos a la escuela. En su opinión:

El análisis más compartido respecto a esta cuestión, atribuye esencialmente este declive a factores exteriores a la escuela. El relato canónico repetido con todos los tonos, tanto desde la derecha como desde la izquierda, desde la cima a la base de la institución, remite a la caída de un templo de la cultura, de la igualdad y de la virtud republicana, amenazado y luego invadido por la barbarie del mundo. El capitalismo y su crisis, los medios de comunicación, la pobreza y el paro, y la crisis de la familia, han acabado por romper la alianza entre la escuela y la sociedad. Como en todo relato institucional, la institución es pura y el mal viene de fuera, del “mundo”. Esta representación no es totalmente falsa pues el mundo ha cambiado y no necesariamente en el mejor sentido: por ejemplo, es cierto que la convergencia de una masificación escolar rápida y de una crisis social ha

Y, para precisar la idea, continúa:

esta crisis no es sólo una dificultad de adaptación a un entorno en movimiento, sino que es una crisis del propio proceso de socialización, una crisis inscrita en una mutación profunda del trabajo sobre el otro. Esta mutación está ligada a las transformaciones de la modernidad que trastocan el ordenamiento simbólico de la socialización, de la formación de los individuos, y, por consiguiente, de la manera de instituir a los actores sociales y a los sujetos. (Dubet, 2007b, p. 41).

A su juicio, los cuatro pilares que sostenían el programa institucional (el carácter sagrado de la institución, el trabajo sobre el otro como vocación, la idea del santuario escolar y la socialización entendida como subjetivación) se verían resquebrajados por la marejada desestabilizadora representada por la nueva fase histórica. Así, mientras el “desencantamiento del mundo” y el surgimiento de una poliarquía de valores habrían desacralizado a la institución, el realce del oficio (la profesionalización) habría hecho lo suyo con la vocación. Todo esto mientras la masificación educativa dinamitaba el santuario escolar de la misma manera que la afirmación del sujeto dilapidaba la idea de la socialización como un proceso directo de subjetivación (Dubet, 2006)⁴¹.

En esta tesitura, el “descalabro” del programa institucional se habría traducido en la diversificación y autonomización de las distintas funciones escolares: la función de distribución de competencias y certificaciones, la función educativa y la función socializadora. Estas, antes armonizadas orgánicamente por el sistema -de allí que fuera un “programa”-, tienden a desligarse, presentándose a los sujetos de manera competitiva, cuando no en una relación de contrariedad o antagonismo. Así pues, si, en la práctica, la escuela ya no es capaz de imprimir una coherencia a sus funciones y aplicarlas conjuntamente para la producción de un determinado individuo, esta pierde progresivamente su capacidad instituyente.

En adelante, dicha capacidad comenzará a ser desplazada desde las alturas del sistema hacia el mundo pedestre de los sujetos. Serán estos, desprovistos de una línea de integración proporcionada desde el “programa”, los que deberán barajar y movilizar las

confrontado a la escuela a problemas que hasta ahora había logrado mantener a distancia. Pero, en lo esencial, el declive del programa institucional es un proceso endógeno. (Dubet, 2007b, p. 51)

⁴¹ Para precisar el argumento, Dubet (2007b) no augura la disolución o el fin de las instituciones en el contexto abierto por la nueva fase histórica sino su pérdida de consistencia instituyente y, en su lugar, el realce del valor de la experiencia de los sujetos. En sus palabras:

El declive del programa institucional no significa que salgamos de las instituciones, que éstas se hayan vuelto inútiles o que sólo puedan ser concebidas salvo como sistemas de regulación de la acción tal como se habla hoy en día de las instituciones económicas que regulan el mercado. Es difícil imaginar que las organizaciones y los profesionales que intervienen sobre el otro, que forman la subjetividad de los individuos, no puedan mantener algo de las instituciones y en particular la adhesión a principios fundamentales percibidos como “superiores” a los individuos y capaces de dar sentido a una acción [...] En definitiva, las instituciones se ven confrontadas a unos sujetos que no pueden ignorar y sobre todo, a individuos que deben transformar en sujetos. Esto no supone abolir ni las reglas, ni las disciplinas, pero implica que la institución permita a los individuos elaborar experiencias singulares. (pp. 63-64)

lógicas de la acción dimanadas de cada una de las funciones escolares⁴². Y hacerlo en su vivencia escolar cotidiana, ensayando allí -de manera exitosa o no- una singular articulación de tales lógicas a partir de sus propios recursos y habilidades. En breve: lejos del mandato moderno, la subjetividad se comenzará a jugar en el lugar de la experiencia⁴³.

De esta manera, la desestructuración del programa institucional moderno habría vuelto estéril el carácter monolíticamente instituyente de la escuela. Los sujetos, entonces, deberán gestionar individualmente las distintas lógicas de acción y, en lo posible, realizar un trabajo de integración y articulación de las mismas en su experiencia concreta y cotidiana (Dubet, 2010). Como resultado, informan Dubet y Martuccelli (1998):

La fabricación de actores y de sujetos no surge ya armoniosamente del funcionamiento regulado de una institución en la cual cada uno desempeñaría su rol. Entonces es necesario reemplazar la noción de rol por la de experiencia. Los individuos ya no se forman solamente en el aprendizaje de roles sucesivos propuestos a los estudiantes, sino en su capacidad para manejar sus experiencias escolares sucesivas [...] se constituyen como sujetos en su capacidad de manejar su experiencia, de devenir, por una parte, en autores de su educación. (p. 14)

Ahora bien, la tesis del declive por desestructuración del programa institucional ha sido propuesta desde -y para- el contexto histórico e intelectual de la sociedad europea -incluyendo, aunque en menor grado, a la española (Martuccelli y Santiago, 2017)-. Esta se ha caracterizado particularmente por la generación de un individualismo de tipo institucional (Beck y Beck-Gernsheim, 2016), cuestión latamente desarrollada en contextos como el inglés (Bauman, 2001; Giddens, 2000) y el alemán (Beck, 1998; Beck y Beck-Gernsheim, 2016). En otras palabras, es una tesis -la de la desinstitucionalización- que surge para comprender un contexto sociohistórico específico, precisamente aquel en el que las instituciones han jugado un papel de primer orden en la producción del individuo⁴⁴.

⁴² Lo revisaremos con detención en el siguiente capítulo, pero dejamos consignado que los autores proponen que cada una de las tres funciones escolares genera una determinada lógica de acción en los sujetos. Así, a la función de “socialización” le corresponde una lógica de “integración”, a la de “distribución de competencias y certificados” la de la “estrategia” y a la función “educativa” la de la “subjetivación”.

⁴³ Sobre esto afirma Dubet (2007b):

El trabajo de socialización se ha desplazado hacia los actores, en la medida en que deben, en cierto modo, hacer lo que la institución hacía por ellos [...] A fin de cuentas el trabajo de socialización ya no puede ser concebido como consecución de roles sociales. Exige un compromiso de los actores que tienen que socializarse a través de la construcción de sus propias experiencias. (pp. 61-62).

⁴⁴ Respecto de estas propuestas afirman Araujo y Martuccelli (2012):

La tesis de la individualización asocia la producción de los individuos con el advenimiento de la modernidad, y se interesa dentro de esta visión general por la aparición desde hace décadas de un nuevo modelo institucional: uno en el cual, en la medida que la sociedad (en verdad las instituciones) no puede ya transmitir de manera armoniosa normas de acción, le corresponde a los individuos darle sentido a sus trayectorias sociales por medio de la reflexividad [...] Al calor de

No obstante este clivaje originario, su premisas también han arribado a otras latitudes. En efecto, con mayor o menor apego, estas se pueden rastrear explícitamente en investigaciones empíricas realizadas en el campo educativo en países como Argentina (Di Leo, 2008) o Chile (Neut, 2019a; Rojas, 2006). A pesar de estas excepciones, su profundo calado en el panorama intelectual de países europeos -particularmente en su hermandad con la idea del individualismo institucional- no ha sido replicado en Latinoamérica. Aquí, su conocimiento, y por tanto el uso de la perspectiva desinstitucionalizadora, es marginal. O, cuando menos, poco recurrente.

Esto no implica que dicha tesis no haya sido enarbolada a nivel regional o nacional, sino que lo ha sido utilizando instrumentos analíticos diferentes y esgrimiendo causalidades distintas de las consignadas para el caso europeo. En efecto, en el contexto latinoamericano, algunas autoras y autores, muchas veces injertando herramientas propias del psicoanálisis en los estudios sociales y educativos, han “radicalizado” la tesis del declive institucional, afirmando la existencia de una profunda “destitución simbólica” de la escuela. Matices aparte, el razonamiento de estas propuestas puede ser sintetizado, como lo hace Tasat (2019), de la siguiente manera:

Durante la Modernidad las instituciones se apoyaban en la metainstitución Estado-nación, sustento del lazo social implícito que fundamenta la modernidad. El Estado-nación delegaba en sus dispositivos institucionales la producción y reproducción de su soporte subjetivo: el ciudadano. [...] Esta correlación entre subjetividad ciudadana, dispositivos normalizadores y Estado-nación en la actualidad está agotada [...] Cuando pensamos en el desfundamiento de las instituciones educativas, estamos pensando en el agotamiento de la capacidad de las instituciones para producir la subjetividad. (pp. 41-42).

Esta versión, como se aprecia, comparte con la tesis “europea” una constatación de base: la pérdida progresiva que exhiben las instituciones respecto de su capacidad para instituir una determinada subjetividad. No obstante, se distancia de aquella en lo referido al estatus de la acción desinstitucionalizante. En efecto, allí donde la primera observa una desarticulación o desestructuración del “programa institucional”, esta última diagnostica una más profunda y radical “destitución simbólica”. Dejemos que lo expliquen algunas de sus propulsoras:

Cuando decimos que la escuela se encuentra destituida simbólicamente no decimos que enseña mal, que no está a la altura de las demandas competitivas o que, como suele escucharse, hace asistencialismo en vez de pedagogía. Lo que sugerimos con la hipótesis de la destitución de la escuela es que se percibe una

este nuevo individualismo institucional y de su mandato constitutivo, “tomar la vida en las propias manos”, el individuo debe constituirse como un individuo normativamente supuesto a hacerse cargo de las decisiones, al mismo tiempo que de sus consecuencias [...] lo que está en el corazón de este análisis es el hecho de que el individuo es solicitado -y producido- de manera particular por un conjunto de instituciones que lo obligan a desarrollar una biografía personal bajo la impronta de prescripciones a la individualización. (pp. 239-240)

pérdida de credibilidad en sus posibilidades de fundar subjetividad. (Duschatzky y Corea, 2011, p. 82)⁴⁵

Ahora bien, ¿dónde se encontraría el origen o cuáles serían las causalidades del proceso de destitución? En este punto, el acento se pone precisamente allí donde Dubet no estriba lo relevante del asunto: los “factores exteriores”. En concreto, la desinstitucionalización -antes que por el cambio epocal y la desestructuración del programa institucional- representaría una de las consecuencias estructurales -e irremediables- de las reformas neoliberales implementadas en la región en el último tercio del siglo XX.

Una de las primeras propuestas específicas que se enmarca bajo estos presupuestos es la de Duschatzky y Corea (2011). Ellas sostienen, a partir del análisis y la investigación en escuelas y sectores vulnerables de Argentina, que la institución educativa habría sufrido una alteración radical de su fundamento institucional y de su soporte estructural: el Estado-nación. Lo afirman con meridiana claridad desde el comienzo de su análisis:

Las formas de producción de la subjetividad no son universales ni atemporales sino que se inscriben en condiciones sociales y culturales específicas. ¿Cuáles son las nuevas condiciones en la que se encuentran los sujetos? Destaquemos en primer término una alteración fundamental en el suelo de constitución subjetiva: el desplazamiento de la promesa del Estado por la promesa del mercado [...] El Estado-nación, forma clave de organización social durante los siglos XIX y XX, se muestra impotente para orientar el devenir de la vida de las personas. A diferencia del Estado, el mercado no impone un orden simbólico articulador, un sustrato normativo que comprende a todos por igual. (p. 21)

Como revela el extracto, la destitución del Estado y su reemplazo por el mercado producto de la imposición de políticas neoliberales, habría desencadenado el declive de sus instituciones matrices. En este escenario, la escuela perdería la hegemonía que ostentaba en la generación de una subjetividad específica: la del ciudadano. A consecuencia de ello, concluyen las investigadoras, “el Estado-nación, mediante sus

⁴⁵ Para precisar el estatus de esta destitución simbólica y evitar la generación de imágenes idealizadas del pasado educativo, las autoras aclaran:

La eficacia simbólica de la escuela no se demuestra en la constatación empírica: no se trata de que la escuela haya producido efectivamente sujetos que participaran en la misma medida en la vida pública; ni una efectiva distribución equitativa de los bienes educativos. La obra alfabetizadora e integradora de la escuela produjo también exclusiones culturales; la escuela también homogeneizó y disciplinó. La eficacia simbólica de las narrativas escolares no se mide entonces en la correspondencia o la correlación estricta entre lo que dice o promete y lo que efectivamente sucede. La eficacia simbólica de un discurso se mide en su potencia de producción de subjetividad, es decir, en su capacidad de constituir un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que son los que rigen la vida social. (Duschatzky y Corea, 2011, p. 82)

instituciones principales, la familia y la escuela, ha dejado de ser el dispositivo fundante de la ‘moralidad’ del sujeto” (Duschatzky y Corea, 2011, p. 26)⁴⁶.

La propuesta de una “destitución simbólica” de la institución escolar amplía radicalmente la profundidad y extensión de aquella idea de la desinstitucionalización barajada por sus homologas europeas. En efecto, mientras Dubet se limita a señalar la desestructuración del “programa”, reconociendo la preservación de unas lógicas de acción que provienen del sistema, aun cuando ellas deban ser ahora gestionadas por los sujetos, la perspectiva “destitutiva” desconoce cualquier posibilidad de recomposición - ni siquiera de manera fragmentada o marginal- a partir de alguno de los fragmentos sistémicos. A la escuela, por tanto, le quedaría vedada cualquier pretensión performativa desde sus prerrogativas y mandatos institucionales. La experiencia de los sujetos, entonces, deviene en un proceso de “invención” pura, es decir, desprovista de cualquier herramienta que esté por fuera de ella misma. Constituye, por tanto, una experiencia “desnuda”. O, como lo llamarán posteriormente, una experiencia “en la intemperie”. Este posicionamiento lleva a las autoras a concluir:

El análisis del corpus construido hasta el momento nos invita a sostener la idea de una subjetividad situacional construida por fuera de los dispositivos institucionales modernos. Hemos visto que la subjetividad ya no depende de las prácticas y discursos institucionales sino que sus marcas se producen en el seno de prácticas no sancionadas por las instituciones tradicionales como la escuela y la familia. (Duschatzky y Corea, 2011, p. 31)

Es para responder a estas nuevas condiciones de producción del orden escolar impuestas por la desinstitucionalización, que -tal como en el caso europeo, pero sin estatuir lógica de la acción alguna- las autoras proponen desplazar el foco de análisis desde los mandatos institucionales hacia la vivencia concreta de los sujetos y sus “experiencias subjetivas transitadas en el suelo de declive institucional” (Duschatzky y Corea, 2011, p. 13)⁴⁷.

Hermanando sus insumos teóricos con los recién expuestos, Corea y Lewkowicz, también desde el contexto argentino, sostiene la tesis del desfondamiento institucional. De acuerdo con los autores, la escuela moderna mandatada desde el Estado-nación, dotaba de sentido a las personas y al colectivo nacional al inculcar ficciones discursivas eficaces para la estructuración de la subjetividad⁴⁸. La principal de aquellas ficciones era

⁴⁶ Y profundizan:

Mientras en el marco de los Estado-nación y en las coordenadas de una cultura moderna el sujeto devenía tal por la acción de los dispositivos familia y escuela, hoy en el contexto de la centralidad que ha cobrado el mercado y la caída hegemónica de los Estados-nación el suelo de constitución de los sujetos parece haberse alterado. (Duschatzky y Corea, 2011, p. 32)

⁴⁷ Tras la publicación de este libro, que en alguna medida agitó la discusión pública e intelectual en Argentina, la tesis del declive institucional y la destitución escolar ha impregnado los desarrollos teóricos posteriores llevados a cabo por una de sus autoras (Duschatzky, 2012; Duschatzky et al., 2010).

⁴⁸ Sobre la cuestión de las ficciones discursivas y los procesos de simbolización en la construcción de la subjetividad afirman:

la de la igualdad jurídica. Esta instituía la figura del “semejante” o del ciudadano. Sin embargo, y reiterando el argumento ya reseñado, una vez liberadas las fuerzas del mercado de la tutela pública y debilitada la función performativa del Estado-nación, la escuela habría perdido su capacidad instituyente. A consecuencia de ello, esta sufriría la dilución de su contenido o sustrato y sólo permanecería, en la figura utilizada por los propios autores, como un “galpón”. Es decir, reducida a una mera “forma” institucional - un repositorio vaciado o un simple caparazón- que se revela progresivamente incapaz de imponer un orden simbólico compartido. En sus palabras:

Las instituciones ya no son las mismas. Sin meta-regulación estatal quedan huérfanas de la función que el Estado-nación les transfirió (producción y reproducción de lazo social ciudadano) [...] De esta manera -sin función ni capacidad a priori de adaptarse a la nueva dinámica, se transforman en *galpones* [...] si una institución cualquiera dispone de un instituido que, si bien aliena a sus componentes, también los enlaza, el *galpón* carece de semejante cohesión lógica y simbólica. En este sentido, se trata de un coincidir puramente material de los cuerpos en un espacio físico. (Corea y Lewkowicz, 2011, p. 32)

Entonces, prosiguen, una vez resquebrajados los antiguos soportes institucionales de la vida social y escolar, al interior del “galpón” los actores deberán echar mano a su capacidad inventiva para reconstruir la realidad educativa. En su encuentro dentro del galpón, solo tendrían garantizada la co-presencia física. Por lo tanto, lo que ocurra concretamente en los interiores de la “carcaza” institucional, dependerá cada vez más de las experiencias, interacciones y prácticas cotidianas de los actores escolares (Corea y Lewkowicz, 2011).

En esta tesitura, la experiencia misma, tal como lo vimos en el caso anterior, se tornaría en el eje de comprensión de lo escolar y esta se edificaría a partir de la ya referida “inventiva pura” de los sujetos.

Tras estas propuestas en el campo educativo regional, la tesis del declive institucional por destitución simbólica, ha sido retomada posteriormente configurando un amplio abanico de perspectivas que van desde aquellas de inscripción socio-psicoanalíticas (Vasen, 2008) hasta las de talante decolonial (Tasat, 2019). También, esta propuesta se ha utilizada como instrumento interpretativo contextual en estudios empíricos sobre la realidad educativa regional (Kesler, 2002).

¿En qué consiste el agotamiento del Estado-nación? No se trata del mal funcionamiento de las instituciones del Estado-nación o del incumplimiento de unas leyes determinadas, se trata más bien de la incapacidad del Estado para postularse como articulador simbólico del conjunto de las situaciones. En tiempos nacionales, el Estado es capaz de articular simbólicamente las situaciones, es decir, capaz de producir un sentido general para la serie de instituciones nacionales. En nuestra situación, no hay Estado competente para tal tarea [...] justamente porque el estatuto de la subjetividad ha pasado del Estado al mercado, de la totalidad al fragmento, las operaciones de simbolización también lo hicieron. En este sentido, la emergencia de la subjetividad actual instituye una modalidad de simbolización radicalmente otra. (Corea y Lewkowicz, 2011, p. 38)

Con todo, en los últimos años la tesis de la desinstitucionalización ha sido, aunque “lateralmente”, discutida y disputada a nivel latinoamericano. Al respecto, y de particular relevancia en lo referido al contexto de origen -pues es allí donde realizamos nuestra investigación-, desde el campo de las ciencias sociales chilenas se ha interrogado la validez de esta interpretación, calibrando su grado de ajuste respecto de las particularidades sociohistóricas nacionales y regionales (Araujo y Martuccelli, 2020; Araujo y Martuccelli, 2014; Martuccelli, 2019).

Sobre esto, resulta necesario señalar que esta crítica no se centra en la cuestión de la institución escolar en específico, ni siquiera presenta particular interés en discutir el tema de la desinstitucionalización. Lo suyo es enfrentar la problemática de la individuación. Respecto de esta, los autores afirman que, en lugar del individualismo institucional propio del modelo sociohistórico de los países centrales de occidente, en Latinoamérica, y particularmente en Chile, se habría verificado el desarrollo de otra modalidad central de constitución del sujeto: el individualismo agéntico o agencial (*agentic individualism*) (Araujo y Martuccelli, 2014)⁴⁹.

De esta manera, distanciándose del modelo noroccidental que -como hemos revisado- descansa en la idea del individuo como un efecto del programa institucional (Dubet, 2006), en el registro del individualismo agéntico los procesos de constitución del sujeto provienen fundamentalmente de la capacidad que exhibe el propio individuo para instituirse como tal, a partir de su experiencia concreta y de su movilización en redes interpersonales que actúan como soportes de -y en- lo social⁵⁰. Esta acción propiamente agéntica, antes que el programa institucional moderno, constituiría el pivote de los procesos de individuación locales y produciría una figura social paradigmática: El Híper-actor relacional (Araujo y Martuccelli, 2012). En palabras de los autores:

el proceso de individuación en Chile difiere del modelo de individualismo institucional [...Aquí] los individuos no se forjan básicamente en referencia a prescripciones institucionales. Los individuos se forjan afrontando los avatares de la vida social a través de sus capacidades y habilidades [...] Así, los individuos empíricos deben ser definidos como híper-actores relacionales [...] Esto quiere decir que no nos enfrentamos aquí a un individualismo institucional sino a lo que

⁴⁹ Respecto de este afirma Martuccelli (2019):

La variante del individualismo agéntico corresponde a situaciones en las que la individualidad, relativamente bien reconocida y legítima, no es, empero, esencialmente concebida como el resultado de un conjunto de interpelaciones institucionales [...] En el individualismo agéntico los actores no se forjan explícitamente por mandatos institucionales (corazón de la tesis del individualismo institucional y de la especificidad de la vía occidental), sino que se conciben produciéndose a través de un conjunto de respuestas altamente individualizadas frente a las vicisitudes de la vida social [...] El individualismo agéntico se encuentra en sociedades que conceden un inequívoco estatus jurídico al individuo, pero que no conciben explícitamente al individuo desde un programa institucional. Se trata de una modalidad de individualismo que subraya las habilidades, la astucia, los esfuerzos que los actores son capaces de poner en práctica para lidiar con un conjunto de desafíos sociales en medio de débiles protecciones institucionales [...] Los individuos aprenden a enfrentar “solos” la vida social. (pp. 26-27)

⁵⁰ De acuerdo a los autores, serían cuatro los principales soportes sobre los que descansaría el individualismo agéntico en el caso chileno: el esfuerzo propio o el mérito; las habilidades personales; las relaciones interpersonales y la búsqueda de una consistencia pragmática.

nos gustaría llamar a un individualismo agéntico [...] en el individualismo agéntico los individuos se conciben obligados a hacerse cargo de sí mismos, por sí mismos. Es sólo desde sus experiencias concretas y ordinarias de habitar lo social, y no desde prescripciones institucionales, que estos individuos desarrollan el trabajo de constituirse como sujetos morales. (Araujo y Martuccelli, 2014, pp. 35-36)⁵¹

Ahora bien -y esta extensión del argumento la hacemos nosotros, pero resulta de la lógica que venimos describiendo- de ser como señalan estos autores, la tesis de la desinstitucionalización pierde toda consistencia en el contexto chileno y latinoamericano. En efecto, si en estas latitudes el sujeto se ha constituido a partir de sus propios recursos (materiales, simbólicos, sociales, etc.), de manera paralela e incluso muchas veces en contra de la institución, entonces, de existir un declive -cuestión de por sí problematizada desde estas posiciones-, poco valdría en términos de su impacto para la constitución del individuo.

Dicho en breve: en Latinoamérica en general y en Chile en particular, la institución no fue ni es el soporte de producción del individuo y de la subjetividad, por tanto, su declive -de haberlo- resultaría prácticamente irrelevante para el proceso de individuación en la región.

Para precisar la cuestión. La propuesta que revisamos no niega la pertinencia de la tesis desinstitucionalizadora, sino que hace una advertencia respecto de su pertinencia para analizar contextos sociohistóricos distintos de aquel donde ha sido producida. Por ello, mientras el proceso de declive o desfundamiento se ajustaría convenientemente para explicar los desarrollos en sociedades con un alto grado de institucionalización (la europea), resultaría un recurso interpretativo estéril para su aplicación en una sociedad donde la “producción” del individuo no ha resultado del cedazo institucional (la latinoamericana)⁵².

Con todo, lo que nos interesa destacar es que la noción de un individualismo agéntico -y la figura del híper-actor relacional que le es constitutiva- restituye el valor de las prácticas y la experiencia concreta de los sujetos como eje de análisis. De acuerdo a esta propuesta, es precisamente a través del estudio de estos ejercicios pragmáticos de los individuos que se puede producir un saber en torno a lo social.

⁵¹ Traducción de:

the process of individuation in Chile differs from that of the institutional individualism model [...Here] individuals are not forged basically in reference to institutional prescriptions. Individuals are forged confronting social life's vicissitudes by means of their capacities and skills [...] Thus, empirical individuals should be defined as relational hyper-actors [...] This means that we do not face here an institutional individualism but what we would like to call an agentic individualism [...] in agentic individualism individuals conceive themselves as obliged to take charge of themselves, on their own. It is only from their concrete and ordinary experiences of inhabiting the social, and not from institutional prescriptions, that these individuals develop the work of constituting themselves as moral subjects. (Araujo y Martuccelli, 2014, pp. 35-36)

⁵² Al respecto, es relevante constatar que uno de los mayores difusores de la tesis de la desinstitucionalización para el caso europeo es, al mismo tiempo, quien critica su aplicación al contexto latinoamericano y chileno, sosteniendo que ambos poseen distintos registros de individuación (individualismo institucional e individualismo agéntico). Nos referimos a Danilo Martuccelli, cientista social que ha hecho su carrera -académica y biográfica- con un pie en cada uno de estos territorios.

De hecho, tales presupuestos ya han sido aplicados a la investigación en el campo educativo, particularmente en estudios sobre la cuestión del mérito en la escuela chilena (Araujo y Martuccelli, 2015), la evolución de la autoridad pedagógica (Neut, 2022) y la trayectoria histórica de las relaciones escolares (Neut y Neut, 2022)⁵³. También se han utilizado para indagar en los procesos de individuación y la “agencia juvenil” en Argentina (Di Leo, 2019; Di Leo et al., 2013).

Pues bien, tras este recorrido por las distintas interpretaciones en torno al trance histórico del que es objeto la sociedad contemporánea y lo que ello comporta para el campo educativo, destacamos aquello que resulta común a todas: en la actualidad asistimos a un proceso de relocalización de lo escolar. En efecto, ya sea por desinstitucionalización (vía desestructuración del programa institucional o destitución simbólica) o por la extensión de un individualismo de tipo agéntico (vía hiperactoría), resulta evidente -y en esto ambas aproximaciones coinciden- que el orden escolar ha resultado trastocado.

Ni las condiciones de producción de la escolaridad son las mismas que durante la modernidad (o, para sonar menos ampuloso, que en el siglo XX), ni los instrumentos interpretativos utilizados en esta surten el mismo rendimiento explicativo en su aplicación actual. En la práctica, la comprensión efectiva del orden escolar pasa cada vez más -debido a la desinstitucionalización o a la hiperactoría- desde las “funciones” o las “finalidades” del sistema hacia las experiencias concretas de quienes lo habitan.

Dicho de otro modo, tanto la tesis “destitutiva” como la “agéntica” reposicionan al sujeto como un operador referencial para comprender lo que ocurre dentro del escenario educativo. En este contexto, el lente analítico se traslada desde la institución -que pierde homogeneidad, consistencia, direccionalidad y potencial instituyente- a las experiencias ordinaria de quienes se encuentran en ella.

Retengamos entonces lo importante: el orden escolar y las condiciones de producción de la escolaridad se han visto trastocados significativamente. Esto ya sea por el proceso de declive o desfondamiento institucional; por la progresiva incapacidad de prefigurar una subjetividad homogénea y regular las trayectorias de vida de los sujetos; por la destitución simbólica de la institución; o por la necesidad de los individuos de construir sus propios soportes de acción social y escolar en un ejercicio agéntico de hiperactoría. Seguramente, en los hechos, existe una articulación compleja donde se imbrican y yuxtaponen más de alguna de estas causalidades. Con todo, resulta indiscutible que se ha producido un cambio profundo, tanto en las condiciones de producción de la escolaridad como en los registros analíticos adecuados que permitan operar eficazmente en estas nuevas condiciones.

Para abordar este doble desplazamiento proponemos restituir la dimensión -fáctica e interpretativa- de la *experiencia escolar*. Sin embargo, su reposicionamiento requiere de un ejercicio de delimitación conceptual. Este es el objetivo del siguiente capítulo.

⁵³ Como lo hemos revelado “tácitamente” a través de este capítulo, nuestro propio recorrido intelectual se ha ido desplazando desde la adopción desde la tesis desinstitucionalizadora (Neut, 2019a; 2015) hacia aquellas posiciones que acentúan las particularidades sociohistóricas de la realidad chilena (Neut, 2022; Neut y Neut 2022).

CAPÍTULO 3. LA EXPERIENCIA ESCOLAR EN UNA SOCIEDAD BIOGRÁFICA Y ACTORAL

En el capítulo anterior revisamos el “descalabro” de la modernidad y lo que esto supuso para el orden social y escolar. En este sentido, el foco estuvo puesto en aquello que comenzaba a desarticularse y descomponerse, lo que dejaba de ser -o de servir- en el alba de una nueva fase histórica.

Pareciera incontrovertido el hecho de que aquello que progresivamente se va imponiendo como imagen general es la de un mundo donde el sujeto está siendo *llamado* -por las instituciones en la tesis del declive- u *obligado* -por la agentividad en el caso de la hiperactoría- a hacerse a sí mismo. Es lo que Delory-Momberger (2009a) denomina como el “imperativo biográfico” (p. 83) propio de la sociedad contemporánea.

En este nuevo contexto, la biografía comienza a desplazar a la estructura como espacio referencial de articulación del mundo social⁵⁴. En otras palabras, y siguiendo a Delory-Momberger (2015), lo que se va evidenciando es “una nueva configuración de la relación del individuo con la sociedad, en la cual la biografía, en tanto proceso de construcción de la existencia individual, se convierte en el centro de producción de la esfera social” (p. XVII). Asistimos, entonces, a una era donde predomina la “biografización de lo social” (Delory-Momberger, 2015, p. 23).

Lo señalado previamente no significa, por supuesto, que las estructuras desaparezcan, y con ellas su secuela de condicionamientos (la distribución y acceso diferencial a los distintos capitales y la traducción de esto en las consiguientes posiciones sociales). Tampoco que las trayectorias individuales sean decididas -libremente- en una condición sustantiva de igualdad, menos aún que todas arranquen desde un mismo punto

⁵⁴ En el análisis social, este traspaso referencial desde las estructuras a las biografías viene siendo destacado como uno de los tópicos centrales de las teorías de la individuación en la tradición inglesa y alemana (europea en general a decir verdad). Al respecto, por ejemplo, Bauman (2013) afirma:

aquellas tareas que alguna vez habían sido declaradas a cargo de la Política Estatal moderna [...] han caído bajo la jurisdicción de las políticas de vida. Incluso de modo más incongruente aún que la búsqueda de soluciones locales a problemas globalmente generados, se alienta la búsqueda de soluciones biográficas a problemas de origen social [...] abandonada por la política estatal, la escena pública cae fácilmente en las garras de la política de vida individual. (p. 32)

En el fondo, y ahora en la popularizada expresión de Beck (1998), la problemática central que se vislumbra en la configuración del nuevo orden social es que, ante la desestructuración del Estado-nación y sus instituciones matrices, “el modo en que uno vive se vuelve la solución biográfica a contradicciones sistémicas” (p. 137). Esta fórmula es repetida posteriormente cuando, junto a Beck-Gernsheim, afirman que “el tipo occidental de sociedad individualizada nos habla de la necesidad de *buscar soluciones biográficas a contradicciones sistémicas*” (Beck y Beck-Gernsheim, 2016, p. 31). Y para mayor ahondamiento, reproducimos la extensa pero asertiva expresión de Delory-Momberger (2009a):

La paradoja de la condición posmoderna es haber dejado en manos del individuo el cuidado de producir en sí mismo el *vínculo social* que la extrema diferenciación y complejidad de las sociedades de hoy parecen haber desecho [...] hoy sería preciso hablar de auto-socialización, para designar el proceso según el cual los miembros de las sociedades posmodernas trabajan su individualización, buscando en ellos mismos los recursos para su socialización. La biografía, tal como la entendemos, es uno de los lugares privilegiados de ese proceso de autosocialización. (p. 155)

de partida (precisamente por la acción diferencial de las estructuras). Pero resulta indudable que el sujeto ya no resulta de un acto de prestidigitación sistémica.

En el nuevo escenario histórico, como afirma Beck (2016), “el individuo, no su clase social, se convierte en la unidad de reproducción de lo social en su propio mundo vital. Los individuos tienen que desarrollar su propia biografía y organizarla en relación con los demás” (p. 340). Estaríamos, pues, preluando el “declive de las narrativas de una sociabilidad dada” (Beck y Beck-Gernsheim, 2016, p. 30). Como consecuencia de esto, concluyen los autores recién referenciados:

la biografía normal se convierte, así, en “biografía electiva”, en “biografía reflexiva”, en “biografía ‘hágalo usted mismo’”. Esto no sucede necesariamente por elección ni se salda necesariamente con el éxito. La biografía “hágalo usted mismo” es siempre una “biografía de riesgo”, por no decir incluso una “biografía de la cuerda floja”, una situación de peligro permanente (en parte abierta y en parte oculta). (p. 40)

Como se puede apreciar, a la biografía -aquella cristalización de la experiencia singular que no se encuentra predeterminada por el rol o la posición estructural- se le confiere una revitalizada centralidad. Este nuevo estatus, y su pronunciada impronta en la constitución actual de lo social, ha llevado de manera progresiva a estatuirlo como lo propio y característico del tipo de sociedad que va emergiendo en el mundo post (agregue usted la nomenclatura que prefiera). La trama biográfica, pues, constituiría la médula de la nueva condición histórica⁵⁵.

Es por esta razón que, en un ejercicio de caracterización de la sociedad emergente, hace algunas décadas unas precursoras y “tímidas” voces comenzaron a hablar de un “síntoma biográfico” (Santa María y Marinas, 1995), diagnóstico rápidamente acompañado por el reconocimiento de una “razón biográfica” (Marinas, 2004) y la afirmación de un “espacio biográfico” (Arfuch, 2014). A poco galope, otras doblaron la apuesta postulando la consolidación de una “condición biográfica” (Delory-Momberger, 2015). Desde allí, restaba solo un pequeño paso para que se propusiera la existencia de una “sociedad auto/biográfica” (Plummer, 2001). Como era esperable en esta evolución, no pocos, y ya de manera desembozada, comenzaron a definir a la sociedad actual como una verdadera “sociedad biográfica” (Astier y Duvoux, 2006; Delory-Momberger, 2017; 2015; Meccia, 2020b). En esta nueva configuración:

⁵⁵ Y en ella radicaría progresivamente la potencia performática que antes se atribuía a las instituciones y las estructuras. Al respecto afirma Delory-Momberger (2015):

La noción de *performatividad biográfica* toma aquí todo su sentido: es en la enunciación de sí, en la palabra mantenida sobre sí mismo y su existencia, que el narrado puede encontrar el medio de “reunir” su experiencia de un espacio social fraccionado y en perpetuo cambio y dar a la experiencia la continuidad que esta ya no le ofrece. (p. 51)

El “curso de la vida” tiende [...] a *instituirse* como el lugar del proceso de selección, organización e integración por lo cuales los individuos se inscriben en el mundo social y trabajan para su propia socialización. Así, la *condición biográfica* designa una inversión en la relación histórica entre el individuo y lo social, en la cual la consecuencia sobre las existencias individuales de las exigencias sociales y económicas y de las dependencias institucionales se perciben como provenientes de una responsabilidad individual. (Delory-Momberger, 2015, p. XXIX)⁵⁶.

En términos generales, nosotros nos plegamos a esta emergente representación de lo social. Esto es así, pues, en el fondo, consideramos que la noción de “sociedad biográfica” es más pertinente que otras fórmulas enunciantes de la nueva condición histórica, como aquellas que señalan una “era postsocial” o “posthistórica” (Touraine, 2016), una “sociedad líquida” (Bauman, 2002) o una “sociedad del riego” (Beck, 1998), entre otras terminologías a la usanza.

Este posicionamiento deriva del hecho que, aunque todas estas denominaciones dan cuenta de la pérdida de consistencia de las instituciones modernas para prefigurar al sujeto desde sus mandatos sistémicos, solo el término “sociedad biográfica” resalta al sujeto -y su vida- como *el* factor decisivo para comprender los repertorios contemporáneos a través de los cuales se vertebra lo social. Así, mientras en una alusión a lo “líquido”, al “riesgo” o a lo “postsocial”, el sujeto no se deja ver -en realidad se esconde- en el enunciado, en la referencia a lo “biográfico” el acento se pone precisamente en este y su vida como lugar referencial.

Con todo, a la noción central de lo biográfico, nosotros agregamos el calificativo de *actoral*. Esto por dos motivos. Primero, para destacar que la producción biográfica es algo más que el ejercicio reflexivo y la práctica del “relato de sí”. Señalamos esto, pues, quienes trabajan con la noción de “sociedad biográfica”, generalmente lo hacen interesados en el proceso de biografización narrativa realizado por los sujetos (Delory-Momberger, 2009a). Nosotros, sostenemos que, junto a dicho proceso, la biografía también incluye prácticas sociales -estructuralmente mediadas- que superan, con creces, la actividad narrativo-reflexiva orientada desde -y para- la interioridad del sujeto⁵⁷. Eso

⁵⁶ Esta sociedad biográfica sería una de las consecuencias emergentes del fin de los metarrelatos propios de la modernidad. En palabras de Delory-Momberger (2015):

El fin de la época de los “grandes relatos”, en el cual cada uno podía relacionar su existencia con la matriz narrativa colectiva que le procuraban sus ataduras políticas y sociales (relato republicano de la igualdad y del mérito, relato marxista o comunista de la ascensión de la clase obrera, etc.) se resuelve en una multiplicación indefinida de relatos individuales donde la existencia de cada uno solo se relaciona con él mismo. La sociedad biográfica se concibe, de esta manera, como la adición y acumulación de biografías individuales. (p. 23)

Por supuesto, esta nueva dimensionalidad del relato (el paso del metarrelato al microrrelato o al relato de vida) permite concluir a la autora: “el relato de sí vive hoy una revolución de su estatus, paralela a la que afecta la relación del individuo y de lo social” (Delory-Momberger, 2015, p. 14).

⁵⁷ Es verdad que algunos de los que adhieren a la idea de una “sociedad biográfica” afirman: “somos llevados a definir lo biográfico como una categoría de experiencia que permite al individuo, en función de su pertenencia sociohistórica, integrar, estructurar e interpretar situaciones y los acontecimientos vividos” (Delory-Momberger, 2009a, p. 31). Con todo, la alusión a la pertenencia sociohistórica no deja de remitir

en primer lugar. Pero también incluimos la dimensión *actoral* para distinguir -bajo las premisas del individualismo agéntico que hemos revisado- la forma propia que adquieren las biografías en el contexto latinoamericano y chileno. En breve: la nueva condición histórica es la de la emergencia de una *sociedad biográfica y actoral*.

Ahora bien, resulta consecuente que en estas nuevas coordenadas sociohistóricas -en esta verdadera “era de los individuos” (Charry y Rojas, 2013)- las formas hegemónicas del pensamiento social y educativo pierdan consistencia y capacidad explicativa. Es por esta razón que Beck y Beck-Gernsheim (2016) afirman: “las teorías de los sistemas, que suponen la existencia y reproducción de la independencia social de las acciones y pensamientos de los individuos, están con esto perdiendo contenido de realidad” (p. 58). Por ello -continúan- tales teorías y discursos estarían operando con “categorías zombis” (p. 34)⁵⁸.

Para enfrentar esta situación, entonces, se torna necesaria la adopción de registros interpretativos abocados a liberarse del “despotismo de las estructuras sociales” (Martuccelli y Santiago, 2017, p. 40). En su lugar, y en esto ya existe un trecho bastante avanzado, la nueva “imaginación” debe recomponer un tipo de comprensión de la sociedad, y de sus desafíos contemporáneos, pero ahora a escala del individuo (Dubet y Martuccelli, 2000; Charry y Rojas, 2013; Martuccelli y de Singly, 2012; Martuccelli, 2007).

En el fondo, como afirman Martuccelli y Santiago (2017), en la nueva fase histórica “las experiencias individuales han devenido el horizonte desde el que se percibe la vida social” (p. 8). Por ello, continúan:

la comprensión de la vida social debe otorgarle una nueva función heurística a las experiencias personales. De la misma manera que en el pasado la comprensión se organizó desde las nociones de civilización, historia, sociedad, Estado-nación y, por supuesto, clases sociales, de ahora en adelante le concierne al individuo ocupar este lugar central de *pregnancia analítica*. (p. 46)

Desde esta nueva “imaginación”, entonces, los individuos dejan de ser percibido como sujetos de regulación, de disciplinamiento o de emancipación, tal como se sostenía en los registros dominantes de las ciencias sociales y educativas, y comienzan a constituirse como verdaderos *sujetos de experiencia* (Duschatsky et al., 2010, p. 141; Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1032; Larrosa, 2002, p. 174)⁵⁹.

a la “comprensión” que tiene un sujeto respecto de su propia vida. Es decir, es un tipo de contextualización que se mantiene en la dimensión reflexiva e introspectiva.

⁵⁸ Sobre estas afirman:

En la medida en que la sociedad y la sociología moderna están experimentando un cambio en sus cimientos, surge la sospecha -en relación con *toda* ciencia social y con todas las áreas especiales de la sociología- de que están en parte operando con categorías *zombis* o muertas vivientes que las ciegan ante las realidades y contradicciones de las modernidades globalizadoras e individualizadoras. (Beck y Beck-Gernsheim, 2016, p. 34)

⁵⁹ Al respecto, Guzmán y Saucedo (2015) señalan:

Para el caso que nos convoca, el conjunto de presupuestos señalados supone reconocer, en primer lugar, la pérdida creciente de la capacidad enunciativa de la institución, es decir, su progresiva esterilidad para asignar roles que direccionen las acciones de los sujetos, así como de definir funciones que prefiguren las trayectorias individuales. En segundo, que, como consecuencia de esto, se va agotando la posibilidad interpretativa de las “metanarrativas” de la escolarización, aquellas que, mirando desde arriba, se contentaban con analizar las funciones del sistema escolar y suponer que de ellas se desprendía la realidad concreta de la vida escolar.

En lugar de todo esto, y al costado de este “horizonte heurístico monolítico” (Santiago y Domingo, 2017, p. 190), se abre una nueva escena comprensiva donde lo que prevalece es el reconocimiento de los actores escolares como *sujetos de experiencia*. Es decir, la afirmación de que -cada vez más alejado de las prescripciones institucionales- es el ejercicio cotidiano, concreto y ordinario que despliegan los individuos en el espacio educativo aquel que se impone como expediente privilegiado para la comprensión de la escolaridad en las condiciones actuales.

De allí que la *experiencia* constituya un registro no solo “académicamente” válido o legítimo para la producción de conocimiento en el campo educativo, sino, y fundamentalmente, una dimensión fácticamente necesaria para la comprensión de la escolarización en la sociedad contemporánea.

En lo que queda de capítulo nos abocamos precisamente a delimitar esta dimensión y los alcances que supone su adopción como constructo teórico central para nuestra investigación.

3.1. La experiencia escolar

La *experiencia* ha sido una de las nociones centrales en debates contemporáneos de disciplinas como la historiografía (Koselleck, 2001; López, 2012; Scott, 2001; Thompson, 1989), la antropología (Geertz, 2003; Throop, 2009), la hermenéutica (Gadamer, 1977), la filosofía (Benjamin; 2003; Giannini, 2004; Jay, 2003), la sociología (Berger y Luckmann, 1986; Dubet, 2010; Goffman, 1971) o la teoría crítica (Agamben, 2004; de Sousa, 2010). Por la inabarcable extensión -y ramificación- de este debate, en nuestro caso sólo abordaremos aquellas discusiones que hayan sido perfiladas en o para el análisis del campo educativo.

Insistimos en la necesidad de analizar a los alumnos y estudiantes como *sujetos de la experiencia*, es decir, contruidos en y a través de las mismas, de las vivencias que les llenan de contenido y de los sentidos que las organizan. Así, no son solo sujetos de opinión, de aprendizaje, de socialización; son producto de sus experiencias. El sujeto de la experiencia siempre existe en y a través de sus participaciones en contextos sociales de práctica y es activo el papel que realiza tanto para apropiarse de lo que le es exterior, como de internalizarlo/transformarlo/recrearlos a partir de su subjetividad pautada culturalmente. (p. 1032)

En este, el uso de la noción de *experiencia* no es nueva. De hecho, ha sido movilizada en diversos registros (Saldarriaga, 2006)⁶⁰. Ya en 1938 John Dewey escribía un texto fundacional sobre las relaciones entre la experiencia y la educación (Dewey, 2004). No obstante el ascendiente que tiene en la estructuración del campo pedagógico, su estatuto “académico” y/o “científico” es ambiguo. Por un lado, su utilización conceptual es recurrente, aun a costa de una comprensión genérica y poco precisa del término. En otras palabras, son abundantes las investigaciones que se abocan al estudio de “la experiencia de...” en el contexto escolar. En este tipo de enunciaciones, sin embargo, suele quedar indefinida e inexplicada la noción de “experiencia” que es movilizada (Guzmán y Saucedo, 2015). Con todo, su uso extensivo hace subentender que posee una legitimidad propia como categoría de análisis⁶¹.

Pero, por otro lado, a esta se le ha atacado, a veces de manera virulenta, como una forma de “conocimiento menor” e incluso como un obstáculo para el verdadero conocimiento científico (Contreras y Pérez de Lara, 2013; Larrosa, 2003). Larrosa (2003) afirma al respecto:

la experiencia ha sido menospreciada tanto en la racionalidad clásica como en la racionalidad moderna, tanto en la filosofía como en la ciencia. En la filosofía clásica, la experiencia ha sido entendida como un modo de conocimiento inferior, [...] o incluso, en algunos autores clásicos, la experiencia es un obstáculo para el verdadero conocimiento, para la verdadera ciencia [...] En la ciencia moderna lo que le ocurre a la experiencia es que es objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada, convertida en experimento. Pero con eso elimina lo que la experiencia tiene de experiencia. (p. 3)⁶²

En parte, la ambigüedad en el estatuto de esta categoría se debe a su carácter polisémico: entre las distintas disciplinas e incluso al interior de cada una de ellas se opera con diversas definiciones de lo que es la experiencia (Renzi y Sánchez, 2012).

⁶⁰ De acuerdo al autor, la relación pedagogía/experiencia/conocimiento ha sido articulada de manera diversa dando origen a tres matrices histórico-epistemológicas distintivas: la racional, la experimental y la comunicativa.

⁶¹ Y como dimensión referente para la investigación educativa. De hecho, en el contexto latinoamericano, el foco investigativo sobre la experiencia escolar ha sido desarrollado en distintas publicaciones. Por ejemplo, para el caso de México ver el texto coordinado por Carlota Guzmán y Claudia Saucedo (2007) o el libro de Velázquez (2007). Por su parte, para el de Argentina se puede consultar el texto de Pedro Núñez y Lucía Litichever (2015) o el de Gabriel Kessler (2002).

⁶² Algunos de los propulsores de lo que luego se denominará como una “pedagogía de la experiencia”, José Contreras y Nuria Pérez de Lara (2013), relatan la dificultad que enfrentaron al comenzar a trabajar con la experiencia como médula de su programa intelectual:

La disyuntiva a que nos enfrentábamos respondía al hecho de que la experiencia no era considerada en el mundo académico como compañera válida de una investigación científica y las formas, criterios y métodos que podían avalar una investigación educativa solían mantenerse alejados, es más requerían evidenciarlos, de las vivencias que nutren toda experiencia. En efecto, durante mucho tiempo la experiencia ha sido lo denostado en la investigación, un “obstáculo epistemológico”; en realidad, el “primer obstáculo” [...] Por tanto, el conocimiento, avanzaba *contra* la experiencia. La experiencia era lo que debía ser superado. (pp. 15-16).

Definiciones que, a su vez, se traslapan con los significados de sentido común asociadas a esta noción y que circulan indistintamente en el campo educativo (Guzmán y Saucedo, 2015)⁶³.

En este contexto, reivindicamos la utilización de la experiencia como categoría legítima -“vivencial”, empírica y analítica- para generar un conocimiento sobre la realidad educativa y reconstruir un saber pedagógico afincado en las condiciones actuales de producción y significación de la escolaridad (Conteras y Pérez de Lara, 2013; Bárcena et al., 2006). Sin embargo, esta reivindicación requiere un ejercicio de delimitación conceptual y de ponderación de los alcances que supone su adopción como constructo teórico central.

De esta manera pretendemos, al menos en parte, subsanar la ambigüedad en el uso de esta categoría. En esto seguimos la sugerencia de Guzmán y Saucedo (2015), quienes tras reconocer la polisemia con que se moviliza el término en la reflexión e investigación educativa afirman:

En primer lugar, destacamos la necesidad de que los investigadores expliciten los conceptos de experiencia de los que parten, sus fundamentos teóricos y sus componentes, así como los referentes empíricos en los que se sustenta. Evidentemente, la tarea se completa cuando no solo explicitamos nuestros referentes conceptuales sino cuando los empleamos con claridad para el recorte de la investigación y, sobre todo, para el análisis de datos. (p.1037)

En consideración de este ejercicio de delimitación, lo primero que debemos señalar es que, en las últimas décadas, y particularmente en el contexto hispano -aunque con alguna irradiación de su influencia en ciertos círculos latinoamericanos- esta ha sido la noción central de una corriente que ha planteado la posibilidad de erigir una “pedagogía de la experiencia” (Arnaus, 2013, p. 168; Contreras, 2013, p. 241; Contreras, 2011, p. 63).

A pesar de la centralidad que le atribuyen a la experiencia, una de las principales dificultades que presenta esta “escuela” para el ejercicio de delimitación que intentamos, es que opta decididamente por la indefinición o la preservación de una apertura conceptual. Así lo reivindican:

hay que evitar [...] hacer de la experiencia un concepto. Yo creo que el lector académico, el lector investigador, tanto el teórico como el práctico, quiere llegar

⁶³ Como afirman estas últimas autoras:

En el campo educativo se recurre frecuentemente al concepto de experiencia para abordar fenómenos y procesos de muy distinto orden, que van desde el aprendizaje y la didáctica hasta cuestiones referidas al comportamiento de profesores y alumnos. El uso generalizado de la noción de experiencia se debe a sus múltiples significados y se trata, sin lugar a dudas, de un concepto polisémico y hasta cierto punto confuso. La experiencia es una noción muy arraigada en el sentido común y se le usa cotidianamente de múltiples maneras. (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1023)

demasiado pronto a la idea, al concepto [...] A mí me pasa a veces, cuando hablo de la experiencia un tanto oblicuamente, cuanto trato de señalarla sin determinarla, que consigo una cierta atención pero, al mismo tiempo, me da la impresión de que provoco un cierto desasosiego [...] hay que resistirse a hacer de la experiencia un concepto, hay que resistirse a determinar lo que es la experiencia, a determinar el ser de la experiencia. Es más, tal vez haya que pensar la experiencia como lo que no se puede conceptualizar, como lo que escapa a cualquier concepto, a cualquier determinación. (Larrosa, 2006, pp. 4-5)

Con todo, dicha corriente no se ha restado de establecer una definición “mínima”: “la experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad” (Larrosa, 2003, p. 7). Tras esta definición, los seguidores de tal “pedagogía de la experiencia” han utilizado latamente la expresión genérica “lo que me pasa” para referirla⁶⁴.

Pues bien, en esta acepción lo medular es la idea de que la experiencia ocurre allí donde el sujeto es internamente remecido por la movilización de un acontecimiento exterior. En efecto, la función del “acontecimiento exterior” como desencadenante de la experiencia es referida constantemente. Afirma al respecto Larrosa (2006):

para empezar, podríamos decir que la experiencia es “eso que me pasa”. No lo que pasa, sino “eso que me pasa” [...] La experiencia supone, en primer lugar, un *acontecimiento* o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y “algo que no soy yo” significa también algo que no depende de mí [...] No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un *eso*, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí (pp. 88-89)⁶⁵.

Este acontecimiento exterior tendría un efecto remecedor en el individuo. Por ello, como afirman Contreras y Pérez de Lara (2013), “una experiencia lo es en la medida que no te deja indiferente: te implica, te afecta, te marca, te deja huella” (p. 24). Y es esa huella, en el fondo, la que transformaría al sujeto (Bárcena et al., 2006; Contreras y Pérez

⁶⁴ En algunos casos, lo han hecho intercambiando en la expresión el sujeto singular (me) por el plural (nos). Por ejemplo, en expresión de Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006)

La experiencia es lo que nos pasa, no lo que pasa sino lo que nos pasa. Aunque tenga que ver con la acción, aunque a veces se dé en la acción, la experiencia no se hace sino se padece, no es intencional, no está del lado de la acción sino del lado de la pasión. (p. 255)

Igual de “elusiva” es la fórmula utilizada por otros autores de esta matriz para definir la experiencia educativa. Por ejemplo, José Contreras y Nuria Pérez de Lara (2013) señalan: “al decir experiencia educativa queremos referimos a una manera especial de mirar a los sucesos o a los fenómenos educativos, en cuanto que vividos, en cuanto que subjetivamente vividos, en cuanto que afectan de una manera singular” (p. 24).

⁶⁵ El hecho de que la experiencia sea originada siempre por el arribo de un acontecimiento exterior es denominado por el autor como el “principio de alteridad” o de “exterioridad”. Incluso lo refiere como el “principio de alienación”.

de Lara, 2013; Skliar y Larrosa, 2009). De esta manera, toda experiencia, para ser tal, debe inducir un proceso de cambio subjetivo. En expresión de Larrosa (2006): “De ahí que la experiencia me forma y me transforma” (p. 90).

Es precisamente por esta cualidad transformativa que la experiencia constituye la instancia privilegiada o el “momentum” de la subjetivación (Barragán, 2011; Valera, 2001). En estas aproximaciones, en consecuencia, la experiencia cumple el papel performativo que durante la modernidad se asignó al “programa institucional”.

Ahora bien, la opción explícita por no “definir” de manera exhaustiva su noción de experiencia y, al mismo tiempo, utilizar un lenguaje “elusivo” alejado de las convenciones académicas tradicionales, no nos impide realizar un ejercicio de diálogo con otras propuestas que, igualmente, reivindican el uso de la experiencia como constructo teórico central para investigar el fenómeno educativo. Al respecto, antes que una operatoria de oposición entre distintas definiciones conceptuales, lo que proponemos es analizar los alcances y limitaciones en el uso de esta noción, recorrido que nos permitirá clarificar una acepción propia y pertinente para nuestra investigación.

Para este ejercicio, contrastaremos las distintas propuestas en tres dimensiones relacionales: la relación estructura/sujeto, la relación excepcionalidad/cotidianeidad y la relación vivencia/sentido de la experiencia escolar.

3.1.1. Estructura y sujeto

Como revisamos en un comienzo, los análisis “modernos” de la escuela se caracterizaron por operar con una lógica de determinismo estructural. En otras palabras, por derivar la realidad pedagógica del análisis de los componentes sistémicos que la predefinirían. Contrariando esta perspectiva, la “pedagogía de la experiencia” soporta su análisis en los procesos subjetivos y las vivencias concretas de los actores escolares. En estas coordenadas, sus propulsores constatan “las dificultades de un regreso a la experiencia en educación bajo el signo de los discursos pedagógicos dominantes” (Bárcena et al., 2006, p. 235).

Para afrontar dicha dificultad, estos sostienen la necesidad de volver a conceder centralidad al sujeto y sus vivencias. Todo esto, por supuesto, lejos de las prescripciones normativas y los ritos formalizados de la institución. Al respecto señalan Contreras y Pérez de Lara (2013):

proponerse la experiencia educativa como aquello que investigar es proponerse, en primer lugar, estudiar lo educativo en tanto que vivido, en tanto que lo que se vive. Pero sobre todo es acercarse a lo que alguien vive, esto es, a lo que personas concretas viven, experimentan en sí mismas. Es esto lo que en definitiva compone en primer lugar cualquier experiencia educativa. (p. 23)

Si bien resituar al sujeto como núcleo del saber pedagógico es uno de los desafíos de la investigación sobre la experiencia, en esta perspectiva tal dimensión se avizora en una variante inclinadamente subjetivista, es decir, como un tipo de vivencia que se juega exclusivamente al interior del individuo, sin referencia alguna a los contextos en que esta se desenvuelve. Por ello, mientras Larrosa (2006) afirma que “el lugar de la experiencia es el sujeto o, dicho de otro modo [...] la experiencia es siempre subjetiva” (p. 90)⁶⁶, rápidamente añade: “la experiencia es siempre experiencia de alguien o, dicho de otro modo, que la experiencia es, para cada cual, la propia, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio” (p. 90)⁶⁷.

La experiencia, entonces, sería propiedad del sujeto y se presentaría en una condición de irreplicabilidad, incomunicabilidad e irrepresentabilidad. Sobre esto afirma el autor: “La experiencia se abre a lo real como singular, es decir, como inidentificable, como irrepresentable, como incomprensible. Y también como incomparable, como irreplicable” (Larrosa, 2006, p. 103). Como resulta consecuente, la incomunicabilidad de la experiencia hace de la misma una dimensión “privada”, e incluso inextricablemente “íntima”, que se revela -necesaria e ineludiblemente- siempre al interior del sujeto y solo allí es contenida⁶⁸.

Por lo señalado, desde la “pedagogía de la experiencia” emerge una imagen completamente subjetivista e intimista de la vivencia educativa. No es casualidad entonces que -aunque algunos autores de esta matriz señalan que la experiencia es siempre “situada”⁶⁹-, en sus trabajos -teóricos y empíricos- no se detienen a analizar las características de dicha “situación”, ni indagan en las relaciones entre el sujeto y su

⁶⁶ O, en una expresión algo más “poética”: “La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma (Larrosa, 2003, p. 3).

⁶⁷ Al respecto, Contreras y Pérez de Lara (2013) señalan: “Experiencia y subjetividad son inseparables y suponen, entre otras cosas, la irrupción constante de nuevos modos de mirar y de situarse en el mundo desde la diferencia, desde la singularidad” (p. 25).

⁶⁸ Resulta obvio también que por su “irrepresentabilidad” la experiencia no podría ser procesada desde las formas paradigmáticas de proceder científico.

⁶⁹ Incluso cuando los mismos autores intentan alejarse del subjetivismo y advertir de su riesgo. Sobre esto afirman Contreras y Pérez de Lara (2013):

La investigación de la experiencia tiene una especial querencia por la subjetividad: se interesa por los modos subjetivos de vivir las situaciones y por las repercusiones personales, subjetivas, formativas que tienen estas vivencias. Pero esto no quiere decir solipsismo, aislamiento, pura afección subjetiva. En todo lo expuesto sobre el sentido de la experiencia hay peligro de hacer de ella una lectura anclada en el subjetivismo, entendido como exclusiva atención a los efectos internos de la conciencia. No se trata, sin embargo, de atender tan sólo a los modos de afectación subjetiva [...] En los acontecimientos, en las experiencias en su sentido singular, temporal y vivencial, lo que se vive, lo que cobra o no sentido, lo que afecta a lo que se vive y a la manera en que se hace, no es ajeno a las condiciones políticas, materiales y simbólicas del mundo del cual formamos parte; y en concreto, en el mundo educativo, no es ajeno a las formas instituidas en educación [...] Subjetividad no significa aislamiento. (p. 46)

Con todo, a nuestro juicio, los esfuerzos posteriores desarrollados por esta matriz generalmente no se corresponden con el contenido declarativo de esta premisa.

escenario espacio-temporal. En breve: la experiencia se vivificaría sin consideración de las mediaciones contextuales.

Es por esto que en tal modelo interpretativo se prevé un reduccionismo analítico donde toda experiencia se contiene por dentro de la subjetividad -entendiendo a esta misma como una dimensión introspectiva, es decir, que apunta a la interioridad del individuo-. La experiencia, entonces, se erigiría sin referentes sistémicos o influencias estructurantes. Es más, sin siquiera tener la posibilidad de comunicarse a otras subjetividades. En este sentido, podemos afirmar que el reduccionismo intimista de la “pedagogía de la experiencia” constituye el reverso del determinismo estructuralista imperante en las metanarrativas de la escolarización y los discursos dominantes de las ciencias sociales.

Dicho de otro modo, sea por prevalencia del sujeto o de las estructuras, en ambos casos se instituye una relación de exclusión polar (de uno de los dos polos). La visión general, entonces, se contrabalancea desproporcionadamente hacia alguna de estas dos dimensiones, generando una representación sesgada o, al menos, estrecha de los fenómenos socioeducativos.

Ahora bien, para afrontar el desbalance del subjetivismo “puro” o del “testimonialismo extremo” (Pujadas, 1992) expresado en la propuesta anterior, existen otras formas de aproximación a la cuestión de la experiencia. Por ejemplo, y precisamente intentando evitar una aproximación subjetivista-intimista, Dubet (2010) ha desarrollado una propuesta denominada como “sociología de la experiencia”.

Recordemos que para el autor la desestructuración del programa institucional implicó la autonomización de diversas lógicas de acción, las que provenían de las distintas funciones del sistema. Lo propio de la época contemporánea sería la gestión biográfica de tales lógicas. Así, estas ya no estarían articuladas “desde arriba” sino que se impondría a los sujetos el imperativo de ajustarlas en su experiencia cotidiana. Por ello, en el fondo, aun cuando la experiencia es de los sujetos, estos la configuran singularmente a partir de lógicas “objetivas” que le vienen dadas. En sus palabras:

Con la noción de experiencia social, que designa la combinación subjetiva realizada por los individuos entre distintos tipos de acción, existe el gran riesgo de hacer de ella una noción subjetiva, de concebirla como una ‘vivencia’ totalmente ‘flotante’ y sin relación con el sistema social (...) De ese peligro corresponde ahora preservarse recordando que cada una de esas lógicas de la acción que se combinan en la experiencia social se inscribe en cierta ‘objetividad’ del sistema [...] *el actor construye una experiencia que le pertenece partiendo de lógicas de acción que no le pertenecen y que le vienen dadas de las distintas dimensiones del sistema, que se separan a medida que la imagen clásica de la unidad funcional de la sociedad se pierde.* (Dubet, 2010, pp. 125-126)

En la traducción de esta propuesta al campo educativo, Dubet junto a Martuccelli han abordado las tres principales funciones del sistema escolar y, desde ellas, desprendido

las lógicas de la acción predominantes, precisamente aquellas utilizadas por los sujetos para la construcción de su experiencia escolar en singular.

La primera de estas funciones sería la de *distribución* (de habilidades y certificados), la segunda la *educativa* (formación de un sujeto autónomo) y la tercera la de *socialización* (producción de un sujeto integrado). A la función de distribución, le corresponde la lógica de acción de la *estrategia*; a la de socialización, la de *integración*; y a la educativa, la de *subjetivación*.

Así, en la práctica, la experiencia escolar constituiría el modo en que los actores combinan autónoma y singularmente las distintas lógicas (estrategia, integración o subjetivación) que se le presentan estructuralmente. En palabras de los autores:

Se definirá la experiencia escolar como la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar. Esta experiencia posee una doble naturaleza. Por una parte es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee *a priori* [...] Pero por otra parte las lógicas de la acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen. (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 79)⁷⁰

La sociología de la experiencia de Dubet y su aplicación, junto a Martuccelli, al estudio de la escolarización constituye un esfuerzo por superar los reduccionismos, sean estos estructuralistas o intimistas, generando un modelo donde el sujeto construye autónomamente su experiencia, pero lo hace con instrumentos que le proporciona el sistema. De esta manera la relación estructura/individuo se resuelve estipulando una influencia no determinista de las primeras y una autonomía relativa de los últimos, ambos siempre en una relación compleja y dialéctica.

Similar vinculación estructura/sujeto estipulan algunos autores que desarrollan el denominado enfoque biográfico-narrativo. Este propone, en su vertiente no textualista, conectar las narrativas personales con los contextos en que se producen (Bertaux, 2005; Bolívar, 2014; Bolívar et al., 2001; Goodson, 2003; Goodson 2004; Hernández, 2011; Pujadas, 1992; Rivas, 2012; Rivas y Herrera, 2009; Sautu, 2004). En este caso, la relación estructura/sujeto tiene un carácter “abierto” -no está determinada por unas lógicas de acción predefinidas- pero la imbricación de ambas dimensiones (sujeto/contexto) resulta un ejercicio ineludible para la comprensión integral de la experiencia escolar. No profundizaremos en esta propuesta, pues, la desarrollamos en profundidad en el apartado metodológico.

⁷⁰ Por ello, como afirman al comienzo de su trabajo:

aunque la subjetividad de los actores sociales sea el objeto central de este estudio, no es concebible aislarla del conjunto de mecanismos objetivos que la producen. Si cada uno construye por sí mismo su experiencia social, esto no impide que no la construya con materiales ‘objetivos’ que no le pertenecen. (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 20)

Por el momento, y para efectos de nuestros propósitos, debemos señalar una primera conclusión a partir de lo señalado hasta aquí. A nuestro juicio, intercambiar el reduccionismo del determinismo sistémico/estructuralista por aquel del determinismo subjetivista/intimista, tiene finalmente el mismo efecto para la comprensión de lo escolar: simplificar el análisis del fenómeno educativo reduciéndolo a un proceso monolítico y unicausal. Ambos reduccionismos, entonces, estrechan la mira del fenómeno educativo e impiden una aproximación que atienda a la complejidad del mismo.

En la práctica, entendemos que la experiencia –dimensión que efectivamente corresponde al sujeto- se encuentra siempre enmarcada -no determinada- por unas estructuras. No obstante, se debe tener en consideración una particularidad. Y es que, como afirma Martuccelli y Santiago (2017): “el viejo debate estructura-acción, que atraviesa la historia de la ciencia social desde sus orígenes, toma un nuevo perfil cuando la representación de la vida social bajo la idea de sociedad se hace menos plausible” (p. 9).

En efecto, al reconocer unas estructuras que operan como contexto de la vivencia singular no intentamos replicar el razonamiento dominante, aquel que las entiende como moldes herméticos que prefiguran la experiencia de los sujetos. Por el contrario, estas pasan a representar un tipo de condicionamiento diferencialmente activo, cuya significatividad e impacto depende de la dimensión de la experiencia que nos interesa revelar. En palabras de Martuccelli y Santiago (2017):

En esta perspectiva de análisis hay una resemantización explícita de la noción de estructura. En efecto, se trata de entender este concepto de estructura no como la lógica del sistema, es decir, como un *agenciamiento necesario* entre los elementos, sino como la presencia de un *condicionamiento activo*. La estructura designa menos una trama establecida que fuerzas particularmente activas. Dicho de otro modo, reconocer la existencia de factores estructurales lleva a distinguir, entre la diversidad de fuerzas e influencias que existen en un momento dado, aquellas que son particularmente activas, constrictivas y significativas. (p. 93)

En el fondo, y a manera de síntesis propia para orientar el trabajo que emprendemos, consideramos que la experiencia debe ser comprendida como el resultado subjetivo de la acción/reflexión del individuo en el marco de un contexto estructurante – no determinante- de dicho ejercicio.

Por lo antedicho, consideramos necesario que, en la investigación sobre la experiencia educativa, las interpretaciones y discursos de los actores escolares sean relacionadas con las condiciones “objetivas” de producción de la escolaridad –alguna de las cuales ya revisamos al inicio de este trabajo. Es este ejercicio el que permitirá arribar a un cuadro comprensivo que responda a las complejidades de la experiencia escolar en la sociedad actual.

3.1.2. Excepcionalidad y cotidianeidad

¿Cuál es el estatuto del acontecimiento que genera experiencia? o, de manera más simple, ¿dónde se encuentra la experiencia? En la propuesta de la “pedagogía de la experiencia” una de las características es la excepcionalidad con que esta se presenta. Es decir, su capacidad para “irrumper” en la regularidad (cotidianeidad) de la vida escolar produciendo un efecto inesperadamente transformativo sobre los sujetos.

Subyace en estos enunciados una perspectiva de la experiencia signada por la cualidad de lo excepcional (Contreras y Pérez, 2013; Larrosa, 2006). Sobre esto señalan Contreras y Pérez de Lara (2013):

Al decir experiencia educativa no estamos refiriéndonos tanto a cierto tipo de situaciones o fenómenos, como a cierta forma de vivir los acontecimientos [...] vivencias que suponen una novedad, en el sentido de que son algo significativo para quien lo vive (algo nuevo para ti), que no son por tanto una repetición anodina de cosas que no dejan huella. (p. 24)

Y, seguidamente, profundizan: “la experiencia tiene que ver con lo inesperado. Se presenta de improviso, sin obedecer a un plan o a un orden conocido de las cosas [...] la experiencia es precisamente porque irrumpe ante lo que era lo previsto” (p. 25). En esto son secundados por Larrosa (2006), quien afirma: “la experiencia se abre a lo real como singular [...] y también como incomparable, como irrepetible, como extraordinario, como único, como insólito, como sorprendente” (p.103).

Como se puede apreciar en los extractos, en esta perspectiva la experiencia emergería allí donde la rutina “anodina” desaparece. Es, entonces, un tipo de aproximación que estatuye una relación de ruptura con la cotidianeidad. Para ser tal, la experiencia debería interrumpir la normalidad y, en su inesperado destello, transformar al sujeto. Es precisamente por este estatus de “excepción performativa” que consideramos a esta como una versión “epifánica” de la experiencia.

Esta, entonces, se revelaría en la estela de un acontecimiento que destella por su excepcionalidad y su capacidad remecedora, expresándose de manera única e irrepetible, pero también en una lógica momentánea o episódica (no procesual o de reiteración en el tiempo). En síntesis, desde esta perspectiva la experiencia constituiría un acontecimiento “epifánico” que hace al sujeto, en su acción performativa, ser distinto de lo que era hasta ese momento.

Por supuesto, esta concepción “epifánica” de la experiencia puede ser contrastada con toda una tradición dentro de las ciencias sociales que -desde la etnometodología o el interaccionismo simbólico hasta las nuevas teorías de la individuación; y desde las microsociologías a los estudios culturales y la decolonialidad- ha reivindicado el estudio de la experiencia cotidiana -y la impronta de lo rutinario- como plataforma constitutiva de lo social.

En estas tradiciones, por lo tanto, la cotidianeidad y el saber de la vivencia rutinaria -reiterativa, automática, acompasada, parsimoniosa- constituirían el soporte estructurante de la experiencia social (Berger y Luckmann, 1986; Garfinkel, 2006; Goffman; 1971; Heller, 2002; Ibáñez, 2014). En el caso chileno, que es en el cual desarrollamos la investigación, la vida cotidiana también ha sido asumida como una cuestión central en los estudios sociales, tanto desde una perspectiva teórica (Giannini, 2004) como en su aplicación a estudios empíricos (Araujo y Martuccelli, 2012; Araujo, 2009).

Desde el campo propiamente pedagógico, probablemente quienes más han resaltado la importancia de la rutina y los afanes cotidianos en la conformación de la experiencia escolar han sido los que participan de la etnografía escolar. Así, por ejemplo, en uno de los libros inaugurales de esta corriente investigativa -y que tiene el valor añadido de ser la obra donde se explicitó por primera vez el concepto de “currículum oculto”-, Philip W. Jackson (2010) afirma:

La asistencia de los niños a la escuela es, en nuestra sociedad, una experiencia tan corriente que pocos de nosotros nos detenemos apenas a considerar lo que sucede cuando están allí [...] Tanto las preguntas como las respuestas se centran en los hitos de la experiencia escolar -sus aspectos infrecuentes- más que en los hechos vanos y aparentemente triviales que constituyeron el conjunto de sus horas escolares [...] Sin embargo, desde el punto de vista de dar forma y significado a nuestras vidas, estos hechos sobre los que rara vez hablamos pueden ser tan importantes como los que retienen la atención de quien nos escucha. Ciertamente representan una porción de nuestra experiencia mucho más grande que la de aquellos que nos sirven como tema de conversación. La rutina cotidiana, la “carrera de las ratas” y los tediosos “afanes cotidianos” pueden quedar iluminados de vez en cuando por acontecimientos que proporcionan color a una existencia por lo demás gris, pero esa monotonía de nuestra vida cotidiana tiene un poder abrasivo peculiar [...] Esta es la lección que debemos tener en cuenta cuando tratamos de comprender la vida en las aulas. (pp. 43-44)⁷¹

Como resulta evidente, el autor contrapone la versión excepcionalista o “epifánica” de la experiencia a aquella que es “invisibilizada” -debido a que se automatiza y al hacerlo se vuelve imperceptible- producto de su propia reiteración cotidiana. Seguidamente, afirma la relevancia de esta última como el componente significativo y permanente de “la vida en las aulas”⁷².

⁷¹ Y profundiza:

Ambos aspectos de la vida escolar, los celebrados y los inadvertidos, resultan familiares a todos nosotros pero estos últimos, aunque sólo sea por el característico desdén de que son objeto, parecen merecer más atención que la obtenida hasta la fecha por parte de los interesados en la educación. (Jackson, 2010, p. 45)

⁷² También realizan este ejercicio de revalorización de lo cotidiano aquellos que adscriben a la tesis del “currículum oculto” o quienes aplican los presupuestos de algunas escuelas de las ciencias sociales -como

Desde entonces, la etnografía escolar ha insistido en la relevancia de la cotidianeidad como soporte de la experiencia y como foco de la investigación educativa. Esto tanto en la tradición investigativa de la etnografía escolar anglosajona –“tradicional” (Woods, 1986) o crítica (McLaren, 2005; Willis, 2017)-, como en la europea (Vásquez y Martínez, 1996) e, igualmente, aquella desarrollada en Latinoamérica (Rockwell, 2009; Rockwell; 1997) y Chile (Assaél y Valdivia, 2018; Herraz, 2016)⁷³.

Pues bien, si en la versión anterior hablamos de un tipo de experiencia “epifánica”, en estas propuestas se desprende otra de cuño contrario: una experiencia “sedimentada”. En otras palabras, este tipo de aproximación realza aquellas vivencias permanentes y reiterativas que van esculpiendo silenciosamente y de manera prácticamente imperceptible -pero en un trabajo que es inquebrantable y que deja una “huella” indeleble- la subjetividad de los individuos.

Una vez revisadas las distintas posiciones, sostenemos que tanto la tesis de la excepcionalidad como la tesis de la cotidianeidad son compatibles para definir el lugar y contenido de la experiencia escolar.

En efecto, si esta última, tal como lo señala la “pedagogía de la experiencia”, corresponde a aquello “que me pasa” -entendiendo la expresión como la existencia de algo que logra “remecer” al sujeto y alojarse en su subjetividad-, entonces todo aquello que tenga una potencia “remecedora” o “transformativa” es susceptible de convertirse en experiencia. Dicho de otro modo, si es el carácter performativo -la capacidad de instituir al sujeto- lo que define a una experiencia en tanto tal, entonces esta se puede producir a través de cualquier expediente (evento, relación, hecho, proceso, etc.) con capacidad de impacto subjetivo.

Así, sostenemos que la “institución del sujeto” puede ser producida tanto por un “hito excepcional” como por la acción acumulativa de hitos ordinarios que, a largo plazo, inciden o van sedimentando formas específicas de producción de la subjetividad. Nuestro estudio, por ende, debe considerar ambas dimensiones como partes constitutivas de la vida en las escuelas. Es decir, no debe descartar la eventualidad (que actúa por excepción) ni la regularidad (que actúa por acumulación) en la constitución de la experiencia escolar.

Ahora bien, para definir en su globalidad aquellos expedientes que impactan la subjetividad de los jóvenes estudiantes utilizaremos el concepto de *marcas biográficas*⁷⁴. Estas, por tanto, refieren a los eventos, hitos, episodios, relaciones, dispositivos, procesos u otros, que los escolares reconocen como significativos -sean valorados de manera positiva o negativa- para su constitución como sujetos.

Dentro del conjunto de las marcas biográficas distinguimos entre los *marcadores biográficos* y los *marcos biográficos*. Los primeros operan en el plano de la excepcionalidad o el episodio, al modo expuesto por la “pedagogía de la experiencia”. Los segundos, a su vez, lo hacen en el de la cotidianeidad y la sedimentación a través del tiempo, tal como lo ha destacado la etnografía escolar.

el interaccionismo simbólico o la etnometodología- al análisis educativo. Generalmente, todos estos también suelen investigar “lo escolar” con procedimientos propios -o derivados- de la etnografía.

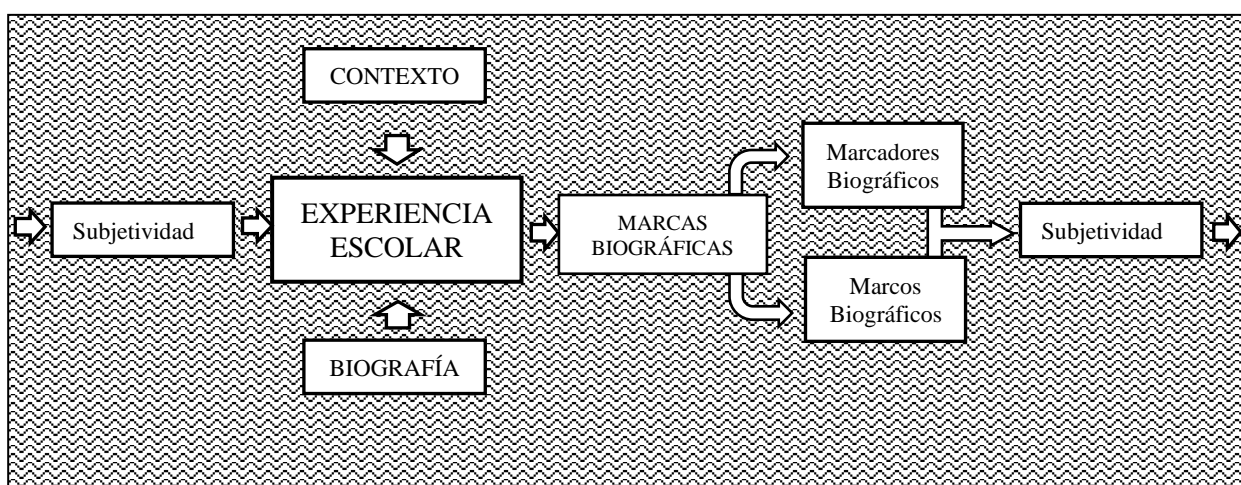
⁷³ Sólo referenciamos algunos “compendios” sobre la producción de la etnografía escolar en Chile. Los estudios etnográficos específicos serán abordados en la parte de los resultados.

⁷⁴ Delory-Momberger (2009a) define a tales expedientes como “conmociones biográficas” (p. 121).

Regularmente un *marco biográfico* se genera, en los hechos, a través de la reiteración y consolidación de un *marcador biográfico*. Por ejemplo, para un estudiante puede ser significativo el día en que conoció a X persona dentro de su escuela. Ese evento particular constituiría un *marcador biográfico*. Ahora bien, si su relación con esa persona persiste y mantiene su significatividad, tal relación constituiría un *marco biográfico*, pues, se expresaría a nivel de la cotidianidad y en el mediano o largo plazo. En este sentido los *marcos biográficos*, al ser constitutivamente permanentes o sostenidos en el tiempo, tienden a “estabilizar” la experiencia escolar, es decir, a hacerla relativamente previsible, al menos en aquella dimensión a la que dicho marco atañe.

La FIGURA 1 presenta de manera gráfica la estructura enunciada.

FIGURA 1. ESTRUCTURACIÓN DE LAS MARCAS BIOGRÁFICAS



Fuente: Elaboración propia.

Los marcadores biográficos, como se puede apreciar en la figura, corresponden a aquellas formas concretas a través de las cuales se expresa la experiencia escolar. Sin embargo, dichos marcadores no emergen de manera espontánea, sino que resultan de un proceso de significación realizado por el sujeto. Esto es precisamente lo que revisaremos a continuación.

3.2.3. Vivencia y sentido

La consideración de la cotidianidad como soporte de la experiencia escolar no supone que todo lo que en ella acontece constituye necesariamente una experiencia. En efecto, para ser considerada como tal, esta debe imprimir su “huella” en el individuo,

“marca” biográfica que se produce a través de un proceso subjetivo de significación. Al respecto afirman Guzmán y Saucedo (2015):

No toda vivencia llega a ser significativa (comprendida, aceptada, negociada interiormente) para la persona. Pero las que sí lo son dan pie a la emergencia de una experiencia. Así, una experiencia significativa se construye a partir de un conjunto de vivencias que también lo son. (p. 1029)

Como enuncian las autoras, la diferencia entre una vivencia cualquiera y una experiencia como tal, es precisamente la significatividad que le asigna el sujeto. Por lo tanto, seguimos con ellas, “el hilo conductor entre las vivencias y las experiencias es el sentido” (p. 1030), por lo tanto, “para construir la parte significativa de la experiencia, la persona entra en el terreno de la elaboración de sentido” (p. 1029). Es en esta precisa dirección que Contreras y Pérez de Lara (2013) aluden a la experiencia educativa como una “vivencia reflexionada” (p. 45).

A partir de lo señalado se puede colegir que, del conjunto de vivencias - extraordinarias u ordinarias- sostenidas en el espacio escolar, sólo aquellas “semantizadas” por el individuo son las que insuman efectivamente a sus procesos de subjetivación. Son estas, por tanto, las que generan experiencia.

La cuestión del sentido, entonces, se posiciona como un elemento constitutivo de la experiencia escolar. En este punto, la escuela de la “pedagogía de la experiencia” es, y con razón, muy reiterativa e incisiva. Por ello, insisten, “lo que sea la educación, como lo que sea la experiencia, no se resuelve por medio de la descripción de una situación, de una ‘realidad’, sino que siempre reclama la pregunta por el sentido” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 39).

El sentido, de esta manera, opera como condición de posibilidad de la experiencia, pues, como concluye Larrosa (2003), “si las experiencias no se elaboran, si no adquieren un sentido, sea el que sea, con relación a la vida propia no pueden llamarse, estrictamente, experiencia” (p. 8).

En este presupuesto son acompañados por la tradición biográfico-narrativa (Bolívar, 2014; Delory-Momberger, 2017; Hernández, 2011; Rivas y Herrera, 2009) y, en realidad, por el conjunto de ramas de las ciencias sociales preocupadas por la restitución del sujeto como el “corazón” de lo social. En resumidas cuentas, estas todas ellas sostienen, junto a Kathya Araujo (2009), que “la noción de experiencia social no implica sólo la exposición a un acontecimiento. Ella supone una elaboración subjetiva [...] elaboración que constituye al acontecimiento en experiencia” (p. 28).

Es por esto que, aunque resulte algo temerario señalarlo, la experiencia no puede reducirse exclusivamente a la combinación de lógicas de acción, como lo sostiene la “sociología de la experiencia escolar” (Dubet, 2010; Dubet y Martuccelli, 1998)⁷⁵. Esta,

⁷⁵ Decimos que es temerario porque, en estricto rigor, esta sociología también se preocupa por el sentido, pero en este caso referido al sentido de la acción. En el fondo, su foco está más puesto en las razones que los sujetos tienen para actuar como lo hacen, que en explorar lo que el “acontecimiento” -sea cual sea-

al contrario, se sostiene en un proceso de construcción de sentido que es intrínsecamente abierto, es decir, no necesariamente prefigurando por los elementos “objetivos” del sistema. Dicho de otro modo, la cuestión del sentido se moviliza en el espacio de la subjetividad y la intersubjetividad -y lo que de allí emergente- y no en las lógicas derivadas de unas estructuras “estalladas” y desarticuladas, aunque igualmente operantes.

En este punto, en consecuencia, estamos del lado de la “pedagogía de la experiencia”, la que proclama de manera persistente y categórica que “en el juego entre acontecimiento y significado, la relación es viva y sin clausura” (Contreras y Pérez de Lara, 2013, p. 36).

Ahora bien, si, por un lado, la experiencia es de los sujetos y para su materialización se requiere de la generación de sentido y, por otro, este ejercicio de “semantización” es una facultad privativa de los primeros y no una operatoria del sistema, entonces ¿tiene consistencia aquella aproximación que deriva la expresión de sentido -o de su crisis- desde los efectos estructurales, los macro indicadores o las funciones “objetivas” del modelo educacional? En este punto, entonces, la presentación del problema que realizamos en la introducción se articula integralmente con nuestro marco teórico.

En efecto, las perspectivas que señalaban la “crisis de sentido” de la educación chilena a partir de indicadores macroestructurales obviaban la perspectiva de los actores escolares, es decir, de quienes efectivamente –no ideal ni normativamente- lo construyen -o no- en su experiencia escolar cotidiana.

Asumiendo esta posición ¿es adecuada la imagen de la crisis de sentido? O, en otras palabras, ¿se encuentra la escolarización chilena “vaciada” de sentido para quienes están inmersos en ella? Como resulta consecuente de todo lo señalado hasta aquí, esta interrogante habrá que indagarla en la experiencia misma de estos sujetos. Es decir, habrá que explorar qué dicen los estudiantes sobre este punto a partir de su propia experiencia escolar. Por lo mismo, volvemos a poner sobre la mesa -y a nuestro juicio, revalidamos- nuestra pregunta central de investigación: ¿cuáles son los sentidos que construyen los estudiantes en torno a su experiencia escolar y cuáles son las marcas biográficas que desencadenan los procesos de significación?

La respuesta a esto es lo que nos ocupará en la exposición de los resultados. De momento, debemos presentar los desarrollos de nuestro dispositivo metodológico. Ese es el objetivo de la siguiente parte.

produce “internamente” en los individuos o en cómo estos significan global u holísticamente sus vidas. El sentido, entonces, no es que no exista como preocupación, sino que se moviliza en un plano distinto de análisis.

VISIÓN SINÓPTICA PARTE II

Durante los siglos XIX y XX la escuela se erigió como *el* paradigma de institución moderna y como ejemplo por excelencia del “programa institucional”. Este refiere a la capacidad que exhibe el ordenamiento social moderno para -desde el ejercicio de unos organismos especializados en dicha misión- “instituir” o producir individuos con una subjetividad específica.

La asignación de tal capacidad o poder instituyente tuvo una incidencia directa sobre el modo en que la escuela fue pensada por las ciencias sociales. En efecto, la “imaginación” hegemónica presuponía una relación de continuidad ininterrumpida entre la socialización y la subjetivación. En esto, los discursos pedagógicos se plegaron al libreto dominante de las ciencias sociales. Por ello, en la práctica, bastaba con indagar en las funciones y fines de la escuela para comprender el tipo de sujeto que esta “producía”.

Sin embargo, actualmente prolifera la discusión sobre la “superación” de la modernidad y el advenimiento de un nuevo orden. Al respecto, uno de los aspectos constitutivos de la nueva condición histórica sería la pérdida de consistencia de las instituciones modernas para prefigurar al sujeto y, por extensión, a la sociedad en su conjunto.

En este escenario, la escuela se encontraría inmersa en un proceso de desinstitucionalización (por desestructuración programática o por destitución simbólica), cuestión que en el contexto latinoamericano y chileno se vería reforzada por la proyección histórica de un tipo de individualismo agéntico soportado en la hiperactoría de los sujetos. De allí que hayamos definido a esta como una “sociedad biográfica y actoral”.

Son estas transformaciones estructurales las que han impelido a la búsqueda de nuevas aproximaciones interpretativas en torno a lo social. Un elemento común a todas las nuevas propuestas que van emergiendo es que el peso concedido a las estructuras por el análisis moderno se desplaza progresivamente hacia los sujetos y sus biografías. En expresión de Araujo y Martuccelli (2010):

Si el individuo obtiene una tal centralidad es porque su proceso de constitución permite describir una nueva manera de hacer sociedad. Es el ingreso en un nuevo período histórico y societal donde se halla la verdadera razón de ser de este proceso. Es a causa de la crisis de la idea de sociedad que es necesario dar cuenta de los procesos sociales buscando la unidad de base de la sociología “desde abajo”, esto es, desde los individuos, con el fin de mostrar otras dimensiones detrás del fin de las concepciones sistémicas totalizantes. (p. 82)

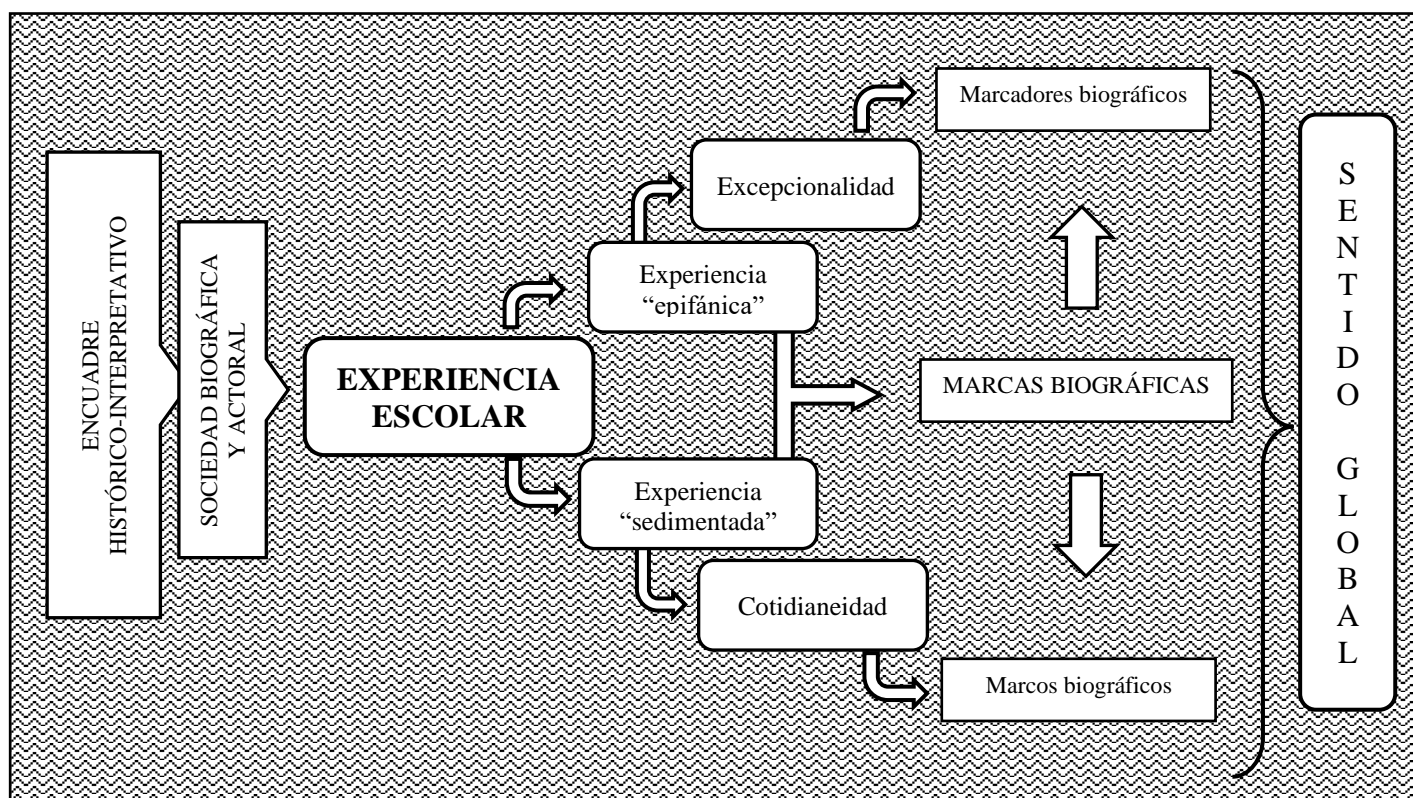
En la dimensión propiamente educativa, esta transformación de la condición histórica -y su implacable arrastre hacia el campo de las matrices interpretativas dominantes- ha degradado la discusión sobre las funciones escolares y, en su lugar, resituado a la experiencia como eje de comprensión de aquello que produce la escuela.

En la “sociedad biográfica y actoral”, entonces, el conocimiento y la comprensión del espacio escolar se sustenta en el saber “encarnado” de aquellos y aquellas que lo habitan.

Con todo, reivindicar la experiencia como espacio referencial y legítimo para la construcción de conocimiento requiere de un ejercicio de delimitación teórica y conceptual. En nuestro caso, dicho ejercicio consistió en la puesta en vinculación de distintas propuestas en torno a tres ejes relacionales: estructura/sujeto, excepcionalidad/cotidianeidad, vivencia/sentido.

El resultado de dicha reflexión se expresa, a manera de síntesis, en la FIGURA 2. Esta será utilizada como modelo analítico para el ejercicio de investigación realizado en esta tesis.

FIGURA 2. ESTRUCTURA DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR



Fuente: Elaboración propia.

Después de todo el recorrido realizado, podemos arribar a una definición más precisa de la noción de “experiencia escolar”, caracterizar sus principales características y ponderar sus alcances para el análisis educativo. Será en estas coordenadas que nosotros movilizaremos dicha noción en el desarrollo de este trabajo:

La experiencia escolar corresponde al conjunto de acontecimientos y procesos (prácticas, eventos, relaciones, hechos, dispositivos, hitos, etc) que, escenificados en el

espacio educativo, marcan la subjetividad de los individuos y su construcción como sujetos. Dicho de otro modo, esta corresponde a los expedientes de la vida escolar que inducen un proceso de subjetivación o individuación.

La experiencia escolar debe ser comprendida como el resultado de la recepción/acción/reflexión del individuo -en torno a dichos acontecimientos y procesos- en el marco de un contexto estructurante –no determinante- de tal ejercicio. En términos prácticos, esta se expresa a través de la producción de marcas biográficas (marcadores y marcos biográficos), las que desencadenan procesos de significación y elaboración de sentido en torno a la escolaridad.

Explicitado entonces el constructo teórico-analítico central que utilizaremos en este estudio, podemos ahora concentrarnos en las características del dispositivo metodológico.

PARTE III

DISPOSITIVO METODOLÓGICO

PRESENTACIÓN DEL DISPOSITIVO METODOLÓGICO

El objetivo de esta sección es dar cuenta de los procedimientos implementados durante el proceso de producción del material empírico, así como de las formas mediante las cuales procesamos analíticamente dicho material durante la realización de este trabajo. En otras palabras, nos interesa revelar los modos en que se obtuvo -en estricto rigor se creó- la “información” utilizada como materia prima para el posterior ejercicio interpretativo, así como las operaciones a través de las cuales se ejecutó el análisis.

Enunciamos de momento que la investigación se encuadrará dentro del enfoque biográfico-narrativo. Al comenzar nuestro trabajo presencial en Barcelona, el año 2018, teníamos presente que la elección de la metodología debía estar guiada por su potencial para responder a los objetivos planteados en la investigación. En nuestro caso esta tenía que ser capaz de satisfacer dos condiciones: posibilitar una reconstrucción de los hitos o “marcas” biográficas y desentrañar los sentidos que construyen los estudiantes en torno a su experiencia escolar.

Debido a la naturaleza de los objetivos, nos resultaba evidente que la investigación participaría del paradigma cualitativo, entendido de manera genérica como “un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan” (Denzin y Lincoln, 2012, p. 49).

Hasta aquí, internamente, no existía ninguna problematización en torno a la cuestión metodológica. El proceso me resultaba transparente y expedito: si quería explorar los sentidos y las marcas de la experiencia escolar, debía buscar entre los múltiples repertorios del instrumental cualitativo, aquel que fuera más adecuado y pertinente para esta labor. El trabajo consistiría, en la práctica, en leer -o releer, en algunos casos- un conjunto de manuales o libros metodológicos y seleccionar, con relativa simpleza y celeridad, aquel que pareciera más adecuado y pertinente. El asunto, en principio, debía zanjarse rápidamente y evitando devaneos innecesarios.

Con esta intención en mente, me di a la tarea de hacer un “rodeo” por algunos de los textos “clásicos” de la metodología cualitativa, considerando un triple criterio. Primero, que constituyeran una referencia en el campo disciplinario chileno (por el contexto en que se realiza la investigación). Segundo, que cumpliera el mismo requisito, pero a nivel del campo español (por ser este el contexto en el que llevé a cabo mis estudios doctorales). Finalmente, y como tercera consideración, debía visitar algunas de las producciones de reconocida circulación y uso internacional.

Pues bien, para el primer caso revisamos las publicaciones coordinadas por Canales (2014; 2006). Para el segundo, las de Bisquerra (2016), Sadín (2003), Delgado y Gutiérrez (1999) e Ibáñez (1979). Finalmente, en el campo más global, exploramos los textos “icónicos” de Flick (2015; 2007) y Denzin y Lincoln (2012), junto a artículos como el de Guba y Lincoln (2002). También el diccionario de métodos cualitativos de Mucchielli (1996).

Fue mientras realizaba el recorrido por estos textos⁷⁶ cuando mis directores de tesis me propusieron explorar la posibilidad de trabajar con el enfoque biográfico-narrativo. La verdad es que, aunque algo de aquel enfoque aparecía en los libros enunciados, mi ignorancia sobre el mismo resultaba prácticamente absoluta.

Comencé así un proceso de reconocimiento e interiorización en torno a sus propuestas. El enfoque rápidamente me sedujo por dos motivos. En primer lugar, porque sus presupuestos se acoplaban, prácticamente punto por punto, con el marco teórico que habíamos desarrollado. En efecto, si habíamos caracterizado a la actual como una sociedad “biográfica y actoral”, ¿qué más pertinente que asumir una perspectiva metodológica donde la “biografía” se proclamaba como el espacio referencial para la construcción del saber social? De esta manera, el enfoque biográfico-narrativo permitía generar una coherencia entre las distintas partes de la investigación, insumando un mayor grado de consistencia al resultado final.

Pero también, y como la segunda de las razones enunciadas, porque permitía una reconstrucción diacrónica de las trayectorias vitales, cuestión necesaria para explorar las temporalidades en las marcas biográficas de la experiencia escolar. Dicha dimensión era precisamente una de las que no podían quedar adecuadamente expresadas desde las técnicas cualitativas paradigmáticas o convencionales, todas ellas orientadas a producir, fundamentalmente, relatos sincrónicos, contemporáneos o temáticos.

Por estos dos motivos, rápidamente lo asumí(mos) como soporte del trabajo investigativo. No obstante, al poco de comenzar en su profundización⁷⁷, descubría que el “método” en cuestión era algo más que un mero “set” de instrumentos y de prescripciones procedimentales: constituía, con propiedad, un enfoque que reclamaba una legitimidad particular. Dicho de otro modo, era un corpus articulado y complejo de principios y premisas en torno al estatuto del conocimiento y de su producción. En breve: un territorio epistemológico.

Es por esta particularidad que consideramos imprescindible, en primer lugar y para ser lo más rigurosos posible, dilucidar dónde nos ubicamos dentro de este campo y justificar qué valor asignamos al espacio de conocimiento inaugurado por tal enfoque. Es

⁷⁶ A decir verdad, este rodeo por los “clásicos” me dejaba una vaga sensación de insuficiencia que se expresaba más a nivel intuitivo que propiamente reflexivo. En parte, pude posteriormente ponerle palabras a esta inquietud por medio de la expresión de Flick (2007):

Una opción distinta a acercarse a los mundos individuales de experiencia, por medio de la apertura que se puede lograr en las entrevistas semiestructuradas, es utilizar las narraciones 1 producidas por los entrevistados como una forma de dato. El punto de partida aquí es un escepticismo básico sobre hasta qué punto se puede profundizar en las experiencias subjetivas en el esquema pregunta-respuesta de las entrevistas tradicionales, aun cuando dicho esquema se maneje en una manera flexible. Las narraciones, por otra parte, permiten al investigador acercarse al mundo experiencial del entrevistado de un modo más amplio, pues este mundo está estructurado en sí mismo. (p. 110)

⁷⁷ Objetivo para el cual desarrollé, entre los meses de marzo y mayo del año 2019, una pasantía con el Dr. José Ignacio Rivas Flores (Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga) y al interior del grupo de investigación, ProCIE (Profesorado, Comunicación e Investigación Educativa), de la Junta de Andalucía, con código HUM619.

desde allí que, posteriormente, podremos declinar las opciones prácticas del diseño metodológico.

Lo recién señalado respalda la división de esta sección en dos capítulos. En el inaugural, nos ocuparemos de la primera de estas cuestiones: los presupuestos epistemológicos, teóricos, políticos y éticos del enfoque y nuestro posicionamiento en torno a los mismos. Por su parte, el segundo capítulo se aboca a presentar y explicar las razones de las decisiones propiamente “metodológicas” -instrumentales y procedimentales- y los modos con que estas fueron implementadas para la producción de aquel conocimiento que soportará los resultados y el análisis posterior.

CAPÍTULO 4. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

La elección del enfoque biográfico-narrativo se justifica por la capacidad que exhibe para explorar, en profundidad, las dos dimensiones que articulan nuestro problema de estudio: las marcas subjetivas y los sentidos de la experiencia escolar.

Sobre la primera de estas cuestiones, Bertaux (2005) afirma que dicho enfoque, en contraposición a otros que estudian la experiencia social a partir de la observación directa, tiene la virtud de proporcionar “una dimensión *diacrónica* que permite captar la lógica de la acción en su desarrollo biográfico, y la configuración de las relaciones sociales en su desarrollo histórico” (p. 11). Y luego profundiza: “los relatos de vida, dada su orientación narrativa, están especialmente adaptados para captar los procesos, es decir, la concatenación de situaciones, de interacciones, de acontecimientos y de acciones” (p. 96). Esta es precisamente el tipo de perspectiva que requerimos para identificar los “marcadores” biográficos de la experiencia estudiantil. En otras palabras, la sucesión temporal de aquellos episodios -relaciones, acontecimientos, personas, acciones, etc.- significativos de la “vida estudiantil” solo puede ser percibida en una perspectiva diacrónica de la experiencia, a través de su inscripción en una trayectoria que opera siempre en la dimensión temporal, y es esta la primera dimensión proporcionada por el enfoque.

Respecto del segundo requisito, aquel relacionado con la construcción de sentido de la experiencia escolar, Conelly y Clandinin (1995) destacan que “el atractivo principal de la narrativa como método es su capacidad de reproducir las experiencias de la vida, tanto personales como sociales, en formas relevantes y llenas de sentido” (p. 43).

¿Cómo se articulan ambas dimensiones -marcas y sentidos- en un mismo registro? Al respecto, debemos señalar que la definición del contenido del relato biográfico-narrativo se soporta en una serie de operaciones que ejecuta el sujeto al narrar su experiencia, seleccionando y configurando aquellas “concatenaciones” de marcas que estructuran y orientan su relato. Es buscando la lógica que opera en la producción de dichas concatenaciones desde donde se puede vislumbrar el sentido de la experiencia.

Para ser más concretos, el relato narrativo, a diferencia de otros tipos de prácticas discursivas, tiene la particularidad de inducir en el narrador la búsqueda de nexos entre los episodios vividos, configurando un conjunto de relaciones de causalidad (antecedente-consecuente) articuladas en torno a una trama (Ricoeur, 1999) o estructura narrativa (inicio-desarrollo-cierre/pasado-presente-futuro). Es precisamente en esta operatoria de selección y articulación entre las distintas marcas biográficas donde se va instituyendo el sentido global de la experiencia individual (Connelly y Clandinin, 1995; Delory-Momberger, 2017)⁷⁸. En la perspectiva biográfico-narrativa, por tanto, los relatos de vida constituyen verdaderas “operaciones de semantificación” (Bertaux, 1999, p. 12).

⁷⁸ Es esta misma operación de “dar sentido” a una biografía a través de una operatoria selectiva -destacando determinados acontecimientos e instituyendo relaciones consecuenciales y lógicas entre los mismos-, o, dicho de otro modo, el hacer de la vida una sucesión coherente de eventos orientados por un sentido omnipresente que los informa, la que es criticada por Bourdieu. A su juicio, esto constituye una “ilusión biográfica” de quienes trabajaban con “historias de vida” (Bourdieu, 1988). Con todo -y tras una evolución intelectual que lo llevó, hacia el final de su carrera, a publicar un icónico libro donde se remitió a presentar

Lo señalado hasta aquí permite calibrar la idoneidad o adecuación del enfoque biográfico-narrativo para satisfacer los dos requisitos planteados inicialmente. Al respecto, sostenemos que su dimensión diacrónica -el componente biográfico del enfoque- permite la identificación temporal de los hitos, marcas o episodios “fácticos”⁷⁹ de la experiencia escolar. Estas, desprovistas de una lógica relacional, no representan más que una crónica de hechos aislados e inconexos. De allí la relevancia del relato -el componente narrativo del enfoque- que instituye las relaciones de subordinación, direccionalidad y causalidad entre tales episodios, proceso a través del cual emerge el sentido global de la experiencia. Esta imbricación entre las marcas biográficas -en su sucesión diacrónica- y la producción de sentido, es sintetizada por Jovchelovitch y Bauer (2008) al afirmar que “la narrativa no es sólo una lista de acontecimientos, sino un intento de vincularlos, tanto en el tiempo, como en el sentido”⁸⁰ (p. 92).

Ahora bien, como enunciamos previamente, lo que comenzó como la búsqueda de un método, unas técnicas y unos instrumentos concretos de investigación se tradujo, en la práctica, en el encuentro de un enfoque global, es decir, un marco de producción de conocimiento que opera con sus propios presupuestos epistemológico, teóricos, éticos e, incluso, políticos. Este desplazamiento -desde el método hacia el enfoque- requiere, por razones de sensatez personal y de rigurosidad académica, que explicitemos cuáles de aquellos presupuestos están detrás de nuestro dispositivo de investigación y en qué orientación pretendemos movilizarlos.

Antes de adentrarnos directamente en este ejercicio, revisaremos sucintamente los antecedentes de constitución del enfoque biográfico-narrativo. Esta reseña permitirá bosquejar el marco general en el que situaremos nuestro trabajo y proporcionará consistencia al análisis de los presupuestos de base que hemos señalado, los mismos que actuarán como coordenadas específicas de localización de nuestra investigación dentro del amplio espectro de la investigación biográfico-narrativa.

4.1. Antecedentes de configuración del enfoque biográfico-narrativo

El recurso al uso y la difusión de biografías y autobiografías puede rastrearse en diversos momentos históricos (Argüello, 2014). Algunos autores, basándose en esta premisa, inscriben los orígenes “modernos” de este enfoque en las prácticas editoriales fomentadas en Norteamérica durante la segunda mitad del siglo XIX y que estimularon el consumo de biografías, particularmente de jefes indígenas. En esta genealogía del método, la originaria tradición literario-histórica de la biografía habría transmutado en

los testimonios completos de sujetos prácticamente sin intervención del investigador (Bourdieu, 2013)-, hubiese sido interesante saber si esta postura inicial en torno a los relatos biográficos fue modificada en algo o no. No lo sabremos.

⁷⁹ En el sentido que son episodios que realmente ocurrieron. Y con esto no señalamos que el relato mismo sea “fáctico”, es decir, que integra todos los episodios que realmente ocurrieron. En otras palabras, mientras el relato selecciona y relaciona episodios -lo que supone el olvido o descarte de otros-, el episodio seleccionado es en sí algo realmente ocurrido.

⁸⁰ Traducción de: “É por isso a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido”.

objeto académico a través de su absorción por el programa investigativo de la antropología social y la sociología. El salto cualitativo en la consolidación “científica” del método se consagró durante las primeras décadas del siglo XX, particularmente en el campo sociológico desarrollado por la denominada Escuela de Chicago (Pujadas, 1992).

Este relato evolutivo del método ha sido criticado por otros autores que consideran anacrónica e inexacta la integración de distintas tradiciones -algunas incluso previas a la existencia misma de la noción de “método biográfico”- en una perspectiva cuyas particularidades se delinearon recién en las últimas décadas del siglo XX (Bassi, 2014)⁸¹. En este registro, la emergencia del enfoque biográfico-narrativo estaría íntimamente vinculada al “giro hermenéutico” o “giro narrativo” verificado en las ciencias sociales a fines de las décadas de 1960 y, principalmente, 1970 (Bolívar y Domingo, 2019; Bolívar, 2014; Hernández, 2011; Rivas y Herrera, 2009)⁸². A partir de entonces, tal enfoque, lejos de una adscripción que lo ciñe a la función de mero instrumental metodológico, ha reivindicado su estatuto de “epistemología de investigación basada en la experiencia” (Hernández, 2011, p. 16; Landín y Sánchez, 2019).

En este posicionamiento del lado de las opciones epistemológicas, la investigación biográfico-narrativa ha adoptado un carácter eminentemente interdisciplinario, esto, “al haberse constituido en un lugar de encuentro donde confluyen e interseccionan diversas ciencias humanas y sociales” (Bolívar y Domingo, 2019, p. 27) generando una verdadera “confluencia transdisciplinaria” (Pujadas, 2000, p. 130).

No obstante su interdisciplinarietà, las tradiciones académicas de la educación no tuvieron una incidencia protagónica en la génesis del enfoque. En efecto, en dicho campo, la adopción de este ha sido relativamente reciente. De acuerdo a González Monteagudo (2009), los métodos biográficos fueron utilizados precursoramente a comienzos de la década de 1980 en dos direcciones: la formación de educadores y la educación de adultos. Clandinin, Pushor y Murray (2007) –acaso contradiciendo a González Monteagudo- afirman que “el término *investigación narrativa* fue utilizado por primera vez en el campo de la investigación educativa por Connelly y Clandinin (1990) en un artículo publicado en *Educational Researcher*” (p. 22)⁸³.

⁸¹ Al respecto el autor señala:

el ‘método biográfico’ [...] es un término relativamente moderno y resulta útil en tanto permite englobar bajo un mismo rótulo intentos muy dispares a nivel teórico y metodológico, además de alejados geográfica y temporalmente; y, por ello, muy poco sumisos a un intento inclusivo de este tipo. No sólo que muchos/as no coincidirían en llamar ‘método biográfico’ a ese conjunto de tradiciones, además el término ni siquiera existía en la segunda mitad del siglo XIX, cuando alguno/as estadounidenses se abocaban a retratar, bajo una luz benévola y mediante coloridas biografías a diversos jefes indígenas, a quienes acaba de conquistar y sojuzgar [...] no es hasta bien avanzado el siglo XX que se asocia al método biográfico dimensiones epistemológicas, es decir, que se lo empieza a considerar como algo más que una técnica novedosa. (Bassi, 2014, pp. 131-132).

⁸² Luego, en la primera década de este milenio, otros autores han referido a la existencia actual de lo que propiamente sería un “giro biográfico” (Martuccelli y de Singly, 2012, p. 13).

⁸³ Traducción de: “The term *narrative inquiry* was first used in the educational research field by Connelly and Clandinin (1990) in an article published in *Educational Researcher*”. El artículo aludido en la cita es Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.

Más allá de intentar una datación exacta y categórica, lo que nos interesa destacar es que los pioneros en el uso del enfoque dentro del campo educativo perseveraron en la reivindicación de autenticidad epistemológico-teórica instituida por las ciencias sociales. Respaldao esta idea, Bolívar (2002) asegura que la investigación biográfico-narrativa:

comporta un enfoque específico de investigación con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación. Reclama, por tanto, un modo distintivo del paradigma cualitativo convencional, sin limitarse a una metodología de recolección y análisis de datos. (p. 3)

En las últimas décadas, se ha producido una progresiva expansión de estudios biográfico-narrativos, especialmente en el campo educativo -y esto tanto en el contexto anglosajón (Clandinin, 2007; Connelly y Clandinin, 2000; Goodson et al., 2017) como en el hispanoamericano (Bolívar y Domingo, 2019; Bolívar y Domingo, 2006) y en países como Alemania (Cardenal, 2016) y Francia (Delory-Momberger, 2015; Delory-Momberger, 2009a)⁸⁴-, ha implicado una pluralización del enfoque y de las líneas teóricas e investigativas con las que trabaja, abriendo cauces para su uso desde distintas disciplinas (Delory-Momberger, 2009b)⁸⁵. De acuerdo a Sancho (2014), este desarrollo -particularmente en lo referido a las historias de vida- ha dado lugar a dos tradiciones principales. La primera, de influencia francesa, ha focalizado su atención en los procesos de subjetivación que produce el ejercicio narrativo. En este registro, el énfasis está puesto en el tema de la narratividad y los procesos de biografización (Delory-Momberger, 2017), así como sus implicancias para los procesos formativos (González y Ochoa, 20014). La segunda tradición, de arraigo anglosajón, impele a la inscripción de las “biografías” en los contextos generales en los cuales se desenvuelve la experiencia. En esta rívera lo relevante es el análisis de la dimensión subjetiva dentro de los procesos sociales mayores que la enmarcan (Goodson, 2004).

Ambas tradiciones pueden ser comprendidas como expresiones de una polaridad epistemológico-teórica en torno al enfoque biográfico-narrativo. En efecto, este constituye un abanico interpretativo que incluye desde una vertiente absolutamente subjetivista –donde la experiencia es entendida como radicalmente idiosincrática, dando lugar a una perspectiva con un fuerte tinte testimonialista e intimista (Contreras y Pérez de Lara, 2013)-, hasta una posición eminentemente objetivista –donde la experiencia no

⁸⁴ Tanto es así que, como señalan Bolívar y Domingo (2019), en cada uno de los señalados contextos nacionales este enfoque o método ha adquirido una denominación particular. En Francia: *Recherche biographique en education* o *Histoires de vie*; en Alemania: *Biographieforschung*; en los países anglosajones: *Narrative, Biographical Research* o *Life history*; en Portugal o Brasil: *Pesquisa (auto)biografica* o *histórias de vida*. Este también ha tenido un importante impulso en Latinoamérica, particularmente en países como Argentina y México.

⁸⁵ Para una revisión del estado de la cuestión en torno al enfoque biográfico-narrativo, sus líneas investigativas y sus aplicaciones educativas en España se puede consultar el texto de González y Ochoa (2014) y el de Bolívar y Domingo (2018). A su vez, para vislumbrar dicho estado en la investigación chilena resulta esclarecedor el artículo de Moyano y Ortiz (2016). También, el propio relato biográfico realizado por Sonia Montecino (2006) en torno a su trabajo con historias de vida en el contexto nacional.

tiene valor ‘en sí’ sino solo en tanto permite vislumbrar las estructuras sociales que la definirían (Bertaux, 2005)⁸⁶.

La polaridad señalada, sin embargo, no erosiona el vínculo que, como sustrato primario, define el carácter global de este tipo de aproximación. Así, lo que distinguiría al enfoque biográfico-narrativo respecto de otros “modos biográficos” –como el desarrollado en torno a los jefes indígenas del siglo XIX en EEUU- es la configuración de una perspectiva de investigación que, en palabras de Argüello (2014), “no implica simplemente un sistema de técnicas sino, ante todo, un *territorio epistemológico*” (p. 294).

Este es precisamente el territorio que exploramos a continuación.

4.2. Presupuestos epistemológicos: inocencia, vigilancia y violencia epistémica

En su proceso de configuración histórica las ciencias sociales imitaron, a modo de horizonte modélico, las formas y paradigmas propios de las ciencias naturales y aquellas denominadas como “duras” o “exactas”, todas de fuerte raigambre positivista. El fundamento epistemológico de estas aproximaciones se encuentra definido por la afirmación de una realidad objetiva, exterior al individuo y susceptible de ser conocida ‘en sí’, es decir, con prescindencia de los puntos de vista del sujeto cognoscente.

A pesar de la innegable pregnancia que adquirieron los presupuestos positivistas en el desarrollo de las ciencias sociales durante el siglo XX –ascendiente que puede rastrearse hasta la actualidad- en este periodo también surgieron corrientes y tradiciones que cuestionaron tal andamiaje epistemológico, reconociendo la inherente influencia que ejerce el “sujeto cognoscente” en la construcción del “objeto cognoscible”. En el libro *La Miseria del Mundo*, Bourdieu (2013) afirma que:

El sueño positivista de una perfecta inocencia epistemológica enmascara, en efecto, el hecho de que la diferencia no es entre la ciencia que efectúa una construcción y la que no lo hace, sino entre la que lo hace sin saberlo y la que, sabiéndolo, se esfuerza por conocer y dominar lo más completamente posible sus actos, inevitables, de construcción y los efectos que, de manera igualmente inevitable, éstos producen. (p. 528)

⁸⁶ En este momento solo enunciamos los diferentes posicionamientos. Volveremos sobre ellos en la sección de los presupuestos teóricos.

Para el sociólogo, pues, el paradigma positivista se soporta en una “inocencia epistemológica” que adjudica ilusoriamente una absoluta, incontaminada y aséptica objetividad al conocimiento que produce.

En la perspectiva del autor, la forma de enfrentar este “enmascaramiento” requeriría, en primer lugar, la aceptación del carácter construido de todo conocimiento científico, cuestión de mayor evidencia en el ámbito de las ciencias sociales. En segundo, un esfuerzo sistemático por controlar los efectos que provoca la subjetividad – particularmente del investigador- en el proceso de producción del mismo. De esta manera Bourdieu, reconociendo la inevitable influencia que ejerce el sujeto en la construcción del objeto o realidad que pretende conocer, intenta limitar o atenuar sus efectos, ejercicio de “metaconciencia” investigativa que en otro texto -colectivo- denominó como “vigilancia epistemológica” (Bourdieu et al., 2002).

Desde el enfoque biográfico-narrativo la apuesta avanza algo más allá. Posicionándose en las antípodas de la ilusoria “inocencia epistemológica” positivista, esta aproximación no se detiene en la “vigilancia” de los efectos inducidos por la subjetividad en la construcción del conocimiento. Por el contrario, estimula la producción de los primeros y reivindica el valor de esta última.

Esto es así, pues, tal enfoque opera bajo el supuesto de que “no existe una realidad social o cultural fuera o al margen de los sujetos que la experimentan” (Rivas y Leite, 2014, p. 64). Al contrario, entre realidad y sujeto se desarrolla una relación interinstituyente mediada por los relatos que circulan en el espacio social. Por ello, siguiendo a Rivas (2009) “la realidad no es algo a descubrir sino que es construida por los sujetos que participan de una misma situación cultural” (p. 20).

El postulado positivista en torno a la existencia de una realidad objetiva y prescindente del sujeto es contradicha por una perspectiva socio-construccionista que la concibe como el resultado, siempre emergente, de las relaciones intersubjetivas desplegadas en el espacio social. De allí que, para aproximarnos a dicha realidad, la vía de acceso privilegiada es la que proporciona el sujeto.

Bajo estos lineamientos epistemológicos, en consecuencia, la subjetividad adquiere el estatuto de principio y fundamento del proceso de producción de conocimiento “científico” en el campo social. En expresión de Bolívar (2002):

El ideal positivista fue establecer una distancia entre el investigador y el objeto investigado, correlacionando mayor despersonalización con incremento de la objetividad. La investigación narrativa viene justo a negar dicho supuesto, pues los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad. (p. 2)⁸⁷

⁸⁷ Insistirán en esta idea en textos posteriores. Por ejemplo, en uno publicado junto a Jesús Domingo afirma

La necesaria distancia a guardar entre investigador y objeto investigado, correlacionando mayor despersonalización con incremento de objetividad, se rompe. La investigación narrativa viene justo a negar dicho supuesto, pues los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad. (Bolívar y Domingo, 2019, p. 52)

Esta afirmación de la subjetividad se extiende tanto para el “sujeto investigado” como para el “sujeto investigador”. Respecto del primero, tal reivindicación supone una resistencia a su objetivación. Así, como señala Pujadas (1992), “el objetivo subyacente a esta visión ‘comunitaria’ de la ciencia social consiste en luchar contra la conversión del ser humano en objeto” (p. 10). Sobre el último, dicho reconocimiento implica una renuncia a su función “objetivante”, dimisión que, de acuerdo a Rivas (2009), “pretende hacer frente a las corrientes positivistas (y también algunas etnográficas) en su intento de segregar al sujeto del investigador” (p. 19).

Y es que la cuestión epistemológica que está en juego cuando se pretende investigar la experiencia social a partir del relato que de ella realizan los sujetos es que el conocimiento que resulta de este ejercicio, no es anterior, exterior ni independiente a las condiciones en que tal relato se enuncia (Rivas, 2014).

En concreto, el conocimiento sería la reconstrucción interpretativa que emerge de una forma específica de interacción comunicativa -en nuestro caso, la entrevista biográfica- o, si se prefiere, del encuentro de dos o más subjetividades voluntariamente reunidas para tales efectos. Sobre esto afirman Bolívar et al. (2001), “las historias de vida no preexisten al propio proceso de narración, se producen en él a medida que la investigación avanza [...] la producción de discursos será una dialéctica entre narrador y entrevistador” (p. 37)

En el fondo, para el enfoque biográfico-narrativo la relación que se instituye no es entre un “sujeto investigado” que porta o esconde un conocimiento objetivo de lo social -generalmente de manera inconsciente- y un “sujeto investigador” que ejecuta, a manera de operación quirúrgica, la extracción de tal conocimiento. Se trata de la relación entre dos o más sujetos que, desde distintas posiciones, interactúan con el objetivo de hacer emerger un saber sobre los contextos en los que ha transcurrido su experiencia social. Esta constatación sirve a Bolívar (2002) para concluir que “el juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento” (p. 4)⁸⁸

En síntesis, contra la pretensión de una “inocencia epistemológica” positivista y, al mismo tiempo, en una lógica de superación de la “vigilancia epistemológica”, el enfoque revisado proyecta un ejercicio de “violencia epistémica” (Rivas y Cortés, 2013, p 15; Rivas, 2009, p. 29)⁸⁹. A través de esta, la relación sujeto-objeto que instaura el paradigma positivista es reemplazada por una relación sujeto-sujeto que soporta los procesos de producción del conocimiento social. Por ello, y a modo de sentencia

⁸⁸ Incluso quienes, utilizando el enfoque biográfico, presentan posiciones más objetivistas o realistas, concuerdan en el carácter vincular de la producción de conocimiento. Bertaux (2005), por ejemplo, señala: “Los significados de un texto se hallan en el punto de encuentro de dos ‘horizontes’: el del sujeto y el del analista” (p. 91).

⁸⁹ En estas coordenadas, la noción de “violencia epistemológica” debe considerarse como la antítesis de aquella violencia epistémica señalada por autores fundamentalmente provenientes de la matriz decolonial, quienes definen con ese concepto al “conjunto de ideologías y prácticas eurocéntricas que han promovido de forma sistemática la subalternización de todos aquellos saberes e imaginarios no encuadrados en una matriz occidental” (Polo, 2016, p. 27). En la misma relación de antagonismo se presenta respecto a la noción de “epistemicidio” proclamada desde las “epistemologías del sur” (de Sousa, 2017). Este correspondería a “la vastísima destrucción de conocimientos propios de los pueblos causada por el colonialismo europeo” (de Sousa, 2010, p. 8).

conclusiva, podemos afirmar que el enfoque biográfico-narrativo constituye un programa de investigación fuertemente comprometido con la “rehabilitación epistemológica del sujeto” (Argüello, 2014, p. 296).

4.3. Presupuestos teóricos: la biografía como palimpsesto y la posibilidad de su teorización

Una de las objeciones más frecuentes que se realizan al enfoque biográfico-narrativo refiere a su dificultad para inferir realidades sociales a partir del análisis idiosincrático de una vida -o de algunas vidas- en particular. En esta perspectiva, el enfoque estaría impedido para ejecutar el “salto científico” que supone el proceso de generalización de los resultados. Con este resultaría obturado el tránsito desde el análisis de casos particulares a la búsqueda de regularidades sociales. En el fondo, esta constituye una crítica que sostiene la imposibilidad de elaboración interpretativa en el campo de la teoría.

Para enfrentarnos a esta crítica creemos necesario explicitar los presupuestos teóricos que asumimos en nuestro trabajo para, desde allí, demostrar las posibilidades del método biográfico-narrativo en el campo de la teorización.

Respecto de lo primero, es necesario reconocer que el estudio de la realidad social puede llevarse a cabo desde diversas entradas analíticas, cada una con su respectivo rendimiento explicativo. En el caso del enfoque biográfico-narrativo, dicha entrada apuesta por la biografía en la medida que esta recrea aspectos constitutivos de lo social. Esto es posible, pues, como afirma Bertaux (1999), “la experiencia es interacción entre yo y el mundo, ella revela a la vez al uno y al otro, y al uno mediante el otro” (p. 15).

Algunos, bajo este supuesto, proponen comprender la experiencia a través de la figura de un fractal (Sancho, 2014)⁹⁰, es decir, de una particularidad que encarna vívidamente las características -o saberes- de aquellos contextos generales de los que forma parte. La dimensión biográfica, por tanto, constituiría una expresión “finita” que recrea las realidades macro en las que se inscribe el sujeto.

Nosotros, para este caso, proponemos comprender la biografía -y el relato que hacemos de ella- bajo la figura de un palimpsesto, es decir, un manuscrito o una narrativa compuesta por diversas capas de escritura, profundamente imbricadas en su sedimentación a través del tiempo. Es en esta yuxtaposición e hibridación de relatos -anudados e inscritos indisolublemente en la subjetividad- donde se puede rastrear

⁹⁰ Al respecto señala la autora:

Desde esta perspectiva, como desde el posicionamiento construccionista, la porción más pequeña de realidad contiene las características de un fractal: la autosimilitud de la estructura, la complejidad infinita en un espacio finito y el reconocimiento de que las causas simples conducen a comportamientos complejos. De ahí la reivindicación de lo particular para estudiar y entender lo general. (Sancho, 2014, p. 26)

genealógicamente lo íntimo e idiosincrático de lo colectivo y contextual. De allí entonces la posibilidad de construir un saber social a partir de las narraciones individuales.

Es en este preciso sentido que, como concluye Bassi (2014), “puede pensarse una historia de vida como un ‘pretexto’ para investigar ‘otras cosas’: en esa posibilidad reside, justamente, la relevancia del método biográfico para la ciencia social” (p. 138). En breve, es de esta manera que los relatos biográficos habilitan para, tal como se titula el libro de Sautu (2004), una verdadera “reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores”.

Ahora bien, si lo biográfico expresa y recrea lo social, queda por resolver cómo resulta la articulación de ambas dimensiones y, por tanto, el modo en que la investigación accede a lo general a partir del estudio del sujeto. En otras palabras, cómo descifrar, en la lógica del palimpsesto, aquella escritura que proviene de lo social y, luego, cómo desmadejarla del intrincado cruce de relatos que prefiguran la subjetividad. Para este ejercicio, asumimos como propia la siguiente afirmación de Araujo (2009):

La noción de experiencia social no implica sólo la exposición a un acontecimiento. Ella supone una elaboración subjetiva orientada evidentemente por ofertas de lectura provenientes de lo social, elaboración que constituye al acontecimiento en experiencia. La experiencia supone una elaboración del acontecimiento, aunque pueda ser extremadamente rudimentaria, la que se produce contando con los materiales culturales y sociales que se encuentran a disposición para cada cual por efecto de las contingencias vitales propias. (p. 28)

Como se aprecia en el extracto, la interpretación que el sujeto realiza en torno a su experiencia vital se encuentra mediada por “ofertas de lectura” que le vienen dadas de su contexto general. El relato que hace un sujeto sobre su vida no es “transparente” o “auténtico”, en el sentido de que no expresa un “sentir” único, idiosincrático e irreductible. Por el contrario, este se soporta en un fuerte vínculo con los saberes sociales y las narrativas que en este espacio circulan. Como afirma Rivas (2009), “la comprensión del mundo por parte de cada sujeto, en definitiva, está en función de los relatos a los que tiene acceso y con los que interactúa” (p. 22). Y profundiza:

[Los relatos biográficos] no solo nos hablan de la vida de los sujetos sobre los que versa, sino que nos ponen sobre el tapete, dentro de esta perspectiva holográfica, los contextos sociales, culturales y políticos en los que esta historia se ha construido. (p. 6)

Es esta realidad la que nos permite comprender el modo a través del cual el saber biográfico puede devenir en saber social y, de allí, en propuesta teórica. En efecto, si las interpretaciones personales están impregnadas por los relatos sociales, es precisamente siguiendo esta huella vincular que se puede realizar el “salto” de lo singular a lo general. En otras palabras, es el vínculo inherente que existe entre el relato individual y los relatos

colectivos que circulan en los contextos circundantes, el que permite “ascender” desde la dimensión biográfica a la de la realidad social.

Ahora bien, reconociendo este estatuto vincular entre la biografía y la sociedad, ¿cuál madeja de relato del palimpsesto deshilará y de cuál intentará asirse quien analice la biografía?, o, ¿cómo identificar aquella capa o hebra del palimpsesto que corresponde al saber social y de la que habrá que tirar para acceder al mismo?

Para este ejercicio se requiere un tipo de vinculación que no es empírica ni que se revela de manera evidente y objetiva, pues, como afirma Capriati (2017), “no hay transparencia entre el texto y el contexto” (p. 320). Dicho sin rodeos: lo social que contiene lo individual se delimita a través del desarrollo de una “imaginación teórica”. En efecto, el hecho de distinguir, rastrear y delimitar aquellas partes de las vidas particulares que pueden “leerse” a la luz del contexto social corresponde a un tipo de operación conjetural realizada por el investigador o analista a través de un ejercicio interpretativo. Pero también a partir del campo de proyección sobre el cual interpretará el relato, pues, como afirma Bertaux (2005):

Los significados de un texto se hallan en el punto de encuentro de dos ‘horizontes’: el del sujeto y el del analista. Lo que está más allá del horizonte del analista no puede ser percibido por él. Ésa es la razón por la que un psicoanalista y un sociólogo, como yo mismo he podido comprobar, harán lecturas muy distintas de una misma entrevista; ‘leerán’ en ella significados distintos, porque proyectan lo que leen a horizontes semánticos distintos. (p. 91)

Ponemos un ejemplo para ilustrar lo señalado: imaginemos el relato de vida de un empresario exitoso que afirma de manera tajante que la posición en que se encuentra hoy es fruto de su esfuerzo durante toda una vida de duro trabajo. Pues bien, sin juzgar la veracidad del relato, ¿el analista leerá ahí una mera justificación de la posición social? ¿una “máscara” ideológica para justificar el privilegio de los grupos dominantes? ¿un respaldo a la tesis de la meritocracia y la igualdad de oportunidades? ¿un reconocimiento de la justicia de la sociedad en que vive porque premia adecuadamente el talento y esfuerzo? ¿un caso que revela las diferencias psicológicas en la capacidad de resiliencia de la gente?

Todas las preguntas, como resulta obvio, vinculan la biografía con aspectos generales de la sociedad, al tiempo que hace suya alguna de las narrativas que en ella circulan. Por lo mismo, todas tienen algún grado de plausibilidad. Pero no todas expresan lo mismo, incluso refieren a interpretaciones antitéticas. Entonces, ¿a cuál se acudirá para leer la narración? Esa es una decisión del analista o el investigador en consideración de muchos factores a ponderar. La relación entre biografía y contexto, entonces, no es empírica ni objetiva, sino que requiere, al menos, de un ejercicio de análisis para decidir cuál será el “espejo social” a través del cual se reflejará el relato biográfico. Aceptado este primer principio, la cuestión aún se encuentra irresoluta: ¿Cómo reconocer cuál es la lectura más adecuada o verosímil? Por supuesto, tenemos que conocer más antecedentes del relato, de la vida narrada, de la sociedad en que transcurre esa experiencia, del sentido que le concede el propio narrador a su situación. Pero aun teniendo toda esa información,

queda por definir con cuál interrogante debe relacionarse el relato. Es ahí donde resulta indispensable la “imaginación teórica”. Es precisamente esta la que hace la operación - considerando todos los antecedentes de que dispone- de proyectar el relato particular sobre el telón de fondo de un determinado tipo de experiencia social colectiva (Martuccelli, 2020b)⁹¹.

En otras palabras, el ejercicio teórico permite interpretar el modo específico de articulación entre el texto y el contexto –biografía y mundo⁹²- para, de esta manera, comprender las formas de producción y las características particulares de la realidad social estudiada. Esta cualidad, que es al mismo tiempo un requisito, constituye la razón por la cual Bolívar y Domingo (2019) afirman que “una historia de vida (life-history) tiene el propósito deliberado de definir el desarrollo de una persona en un medio cultural, dándole una comprensión teórica” (p. 23)⁹³.

Es precisamente en esta necesidad de articular lo personal y lo social o, si se prefiere, de entender las biografías en contexto (Hernández et al., 2011), desde donde emerge la teoría como posibilidad del enfoque biográfico-narrativo. Solo de este modo, concluye Bassi (2014), “podrá sacarse la historia de vida del espacio de la anécdota colorida y se la hará ‘hablar’ a la ciencia social en el idioma que entiende: *la teoría*” (p. 139).

⁹¹ En este texto el autor presenta una posición crítica en torno a las formas tradicionales de prácticas biográficas, a las que denomina genéricamente como *introspectivas*. Para Martuccelli (2020b): “en este recurso a las biografías (la escritura de una vida) es el individuo y sus avatares lo que es el lugar privilegiado de conocimiento” (p. 87). En su lugar, propone el desarrollo de una biografía *extrospectiva*. Así la define:

En esta forma biográfica el análisis se centra menos en la narrativa secuencial de una vida o en la internalización y la incorporación de los procesos sociales por parte del individuo. Lo que se busca en el análisis es dar cuenta de los grandes desafíos o pruebas estructurales e históricos que los actores enfrentan a lo largo de sus vidas en el marco de un proceso de individuación. En este objetivo de conocimiento, a diferencia del caso precedente, los problemas, las facetas o los eventos biográficos de un individuo solo concitan la atención cuando son leídos desde una inteligencia particular de la sociedad. En otras palabras, si hay biografías, esta se comprende desde un trabajo de descentración individual en el horizonte de un proceso de individuación y en torno a un conjunto histórico de pruebas. (p. 83)

⁹² Al respecto afirma Ferraroti: “La relación entre *texto* y *contexto* es esencialmente un condicionamiento recíproco. No se trata de dos realidades que se enfrentan de manera especulativa. Una es la otra, influye y al mismo tiempo es influida por la otra” (Ferraroti, 1999, p. 36)

⁹³ Sobre este punto afirma Capriati:

El riesgo de la utopía biográfica debe ser controlado por medio de la claridad teórica de la investigación. Por claridad teórica no hago referencia a sofisticadas teorías ni a proposiciones con capacidad predictiva, sino a un marco conceptual, con mayor o menos nivel de abstracción, más o menos embebido en teoría sustantiva, que permita distinguir la información relevante, definirla y articularla en una explicación. Solo así las conclusiones alcanzadas pueden superar el umbral de la anécdota, información irrelevante al conocimiento científico. (Capriati, 2017, p. 323)

4.4. Presupuestos políticos: la necesidad de teorizar desde la experiencia del sujeto

El enfoque biográfico-narrativo generalmente ha sido considerado, por aquellos que lo utilizan en el campo pedagógico, como un dispositivo dispuesto para el rescate de la experiencia de grupos históricamente marginados (Bolívar et al., 2001, p. 61) y como un expediente para relevar la “voz” de la subalternidad (Hernández y Sancho, 2018) o “de las gentes ‘sin voz’” (Bolívar y Domingo, 2019, p. 19). De esta manera, continúan estos últimos autores, “las historias de vida han estado vinculadas con dar voz a aquellos que han sido *silenciados* por la investigación convencional, marginados o en situación de vulnerabilidad en la vida social” (p. 39). En el fondo, como afirma Moriña (2017), a través de este enfoque “las voces oprimidas y silenciadas en el discurso académico pueden participar ahora de este [...] De hecho, el tema de dar voz es una seña de identidad de este tipo de métodos” (pp. 17-18)⁹⁴.

En esta dirección, pero dando un paso más allá, del discurso de estos investigadores se desprende que la investigación biográfico-narrativa tendría un carácter intrínsecamente emancipador (Moriña, 2017; Rivas, 2014; Rivas 2011), representando -subrepticia o explícitamente- “una clara opción de investigación alternativa y comprometida (social y educativamente)” (Bolívar y Domingo, 2019, p. 40). En otras palabras, existiría una naturaleza compartida entre el enfoque y una posición política o ideológica informada por la búsqueda de una mayor democratización de las relaciones sociales y una transformación de las estructuras de opresión.

Esta relación, sin embargo, resulta menos evidente que la enunciada en la discursividad hegemónica en torno al enfoque. En efecto, otros investigadores afirman que “no puede hablarse de una ‘cualidad emancipadora’ consustancial al método biográfico” (Bassi, 2014, p. 151). Incluso han destacado las potenciales funciones reproductivas o conservadoras del conocimiento biográfico. Bolívar y Domingo (2006) resumen estas posiciones afirmando que, autores como Foucault, Rose o Denzin:

han advertido de que los métodos biográficos narrativos, si bien permiten dar voz a los agentes, son también unos dispositivos de saber y de poder y, como tales, a la vez un instrumento de dominio mediante el acceso al conocimiento de la vida. Este querer saber sobre la vida, además de una ‘tecnología del yo’ en formas modernas de confesión (narrar la verdad de sí mismo), cuando no de pastoral, se inscribe en la lógica cultural conservadora del capitalismo tardío, que contribuye a preservar el mito de un individuo autónomo y libre, convirtiéndolo en artículo de consumo en los *media*. (Bolívar y Domingo, 2006, s/p)⁹⁵

⁹⁴ Para una problematización en torno al debate desarrollado en las ciencias sociales sobre la cuestión de “dar voz” al otro se puede revisar el texto de Marroni (2017).

⁹⁵ En publicaciones posteriores, los autores volverán sobre este asunto inquiriendo “si este auge de lo personal y biográfico no venga promovido por la lógica neoliberal, para mantener el mito de un individuo autónomo y libre” (Bolívar y Domingo, 2019, p. 30). En esto coinciden con Marinas (2004) para quien el renovado interés por estos relatos expresa un “síntoma biográfico” a través del cual

lo intratable de la vida se domestica y ritualiza por efecto de la conversión en modelo y objeto de consumo. En modelo de pertenencia y exclusión. La furia niveladora y la ideología domesticadora

Por su parte, Bernasconi (2011) nos recuerda a modo de “advertencia” que:

debemos considerar que parte de los relatos que circulan por nuestras sociedades alimentan relaciones coercitivas e injustas, sirven a la reproducción de situaciones de exclusión y asimilación, imponen visiones particulares de ver el mundo e interactuar y perpetúan definiciones particulares de lo normal, lo bueno y lo posible, dificultando la capacidad de imaginar mejores alternativas de vida. (p. 31)

En este sentido, si los relatos biográficos se extraen de los mundos sociales en los que está inmerso el sujeto, la generación de determinadas historias de vida podrían perpetuar discursos o imaginarios de legitimación -abierta o encubierta- de las estructuras o dinámicas de la injusticia, la denigración y el atropello social, o para alimentar y renovar discursos sociales que, bajo los ropajes de la “libertad”, encubren el servicio que prestan para la reproducción social⁹⁶. No toda historia de vida es, pues, una historia de emancipación.

Finalmente, desde el campo de las historias de vida del profesorado, Goodson (2003) también critica los formatos biográficos que se centran en los conocimientos personales y prácticos de los docentes, sin vincularlos con las estructuras generales en las que estos se producen. Para el autor, este tipo de ejercicios hace del sujeto investigado “una víctima de las circunstancias históricas y, particularmente, de las fuerzas políticas” (p. 737)⁹⁷.

En el fondo, estas posiciones afirman que reducir lo biográfico a un conjunto de eventos o de prácticas aisladas y, con ello, presentar la realidad como el resultado exclusivo de actos y decisiones personales, libres y voluntarias -es decir, disociadas de los marcos globales en que se desarrolla la experiencia- tiene un efecto conservador o de reproducción de las dinámicas sociales existentes. En palabras de Bolívar et al. (2001), “este neorromanticismo en forma de política ‘expresivista’, al ignorar las fuerzas políticas

de estos relatos para todos los públicos [...] marca el cierre del síntoma con el que empezamos: el relato convertido en objeto de consumo. (p. 41)

⁹⁶ Michael Apple (2018) afirma que uno de los éxitos del discurso neoliberal es su capacidad para travestirse como discurso contrahegemónico. Así, por ejemplo, el enarbolar la idea de un sujeto libre y “racional” y, por tanto, responsable de su posición social, podría servir -y, de hecho, afirma, ha servido- para que grupos históricamente discriminados intenten despojarse de su particular estigma adhiriendo a tal discursividad. Ello, en la práctica, supone justificar la desigualdad estructural como el resultado de las decisiones “libres”, el mérito personal y el esfuerzo individual. No es difícil en el contexto actual evidenciar cómo estas biografías del emprendedurismo -y no su contracara: las biografías de la precariedad- proliferan por los distintos medios, tributando a la noción neoliberal del individuo autónomo y racional desprendido de cualquier tipo de estructura o de dinámica social. Es en este sentido que determinados relatos pueden -aún sin quererlo- exaltar o reeditar fórmulas de reproducción social.

⁹⁷ Esto, a su vez, tendría consecuencias para la propia investigación. En palabras del autor, “si nos centramos en la práctica, en sentido estricto, hacemos que la iniciativa para las decisiones relativas a la agenda de la investigación se quede en manos de los políticos y burócratas” (Goodson, 2003, p. 738).

y sociales que condicionan la individualidad, sirve de coartada para mantener el *statu quo*” (p. 68)⁹⁸.

Es por lo señalado que compartimos la idea de Bassi (2014) respecto a que “no debería mirarse el método biográfico con el candor con que se suele –o solía- mirar ‘lo cualitativo’, sino también atender a su dimensión política” (p. 150)⁹⁹. En esta perspectiva, el autor señala que el carácter transformador o conservador que adquiere el método biográfico depende de “cómo y quiénes formulen el problema de investigación y de los usos que se haga del conocimiento generado” (p. 151). Puestas así las cosas, la politicidad del enfoque recaería únicamente en las personalidades involucradas.

Dicho de otro modo, si depende de cómo y quién formula la investigación, entonces el problema se resuelve mirando los “currículums políticos” de los investigadores, su programa de investigación o sus agendas académicas. A su vez, para el segundo caso, el referido al uso de los resultados, la cuestión del carácter emancipador o reproductor resultaría independiente de quien investiga o, al menos, de sus intenciones iniciales.

Tal encuadre nos parece insuficiente. Compartimos la idea de que es necesario explicitar los presupuestos políticos de una investigación –y aprovechamos el momento para señalar que nuestro trabajo tiene la intención de insertarse en la primera de estas tradiciones, aquella comprometida con la generación de un conocimiento que aspira a ser “crítico”¹⁰⁰-, sin embargo, consideramos que el carácter de la misma no resulta únicamente de las intencionalidades en juego. Se requiere de algo más que la voluntad.

Por ello, postulamos que la posibilidad de que el conocimiento construido a partir del enfoque biográfico-narrativo adquiera una politicidad de registro crítico o transformador –o que, al menos, no sirva a los intereses de la reproducción socioeducativa- depende de la inscripción de la experiencia biográfica en sus contextos

⁹⁸ Posteriormente los autores concluirán: “conducir toda la cuestión biográfico-narrativa al ángulo personal, sin conectarla con el sustrato social y político que le da sentido, o –si seguimos siendo modernos- la sobredetermina, nos llevaría a una visión ‘políticamente *naive*’” (Bolívar et al., 2001, p. 74).

⁹⁹ Más adelante, en un arranque de sinceridad, el autor afirmará:

Un aspecto preocupante (...) es la cuestión del rendimiento político del método. He perdido ya la inocencia y no creo que las metodologías cualitativas vayan a ser algo muy diferente de las otras, las «malas de la película», positivistas, cuantitativistas, reduccionistas y todos los «-istas» que se quiera y sirvan para desprestigiar al Otro. Sobre todo, no creo que la épica antipositivista esté justificada: las investigaciones bajo modelos cualitativos, constructivistas, construccionistas y hasta «críticos» y «participativos» son tan elitistas, autocentradas, excluyentes, endogámicas y, en última instancia, tan irrelevantes para el cambio social, como sus contrapartes cuantitativas, positivistas, realistas, acrílicas y no participativas. Por tanto, no le atribuyo al método biográfico ninguna cualidad emancipadora esencial. Para que eso sucediera, no sólo deberíamos reformar dicho método, sino la ciencia toda y no parece que eso sea una prioridad para nadie en el mundo académico: preferimos rasgarnos las vestiduras en el sofá. (Bassi, 2014, p. 165)

Al respecto, debemos señalar que compartimos el posicionamiento escéptico y crítico que se encuentra en la base de su opinión, mas, no el espíritu “desencantado” que –suponemos- la informa.

¹⁰⁰ No somos ni tan temerarios ni tan ambiciosos –ni creemos tener la capacidad tampoco- para postular algún tipo de carácter emancipador de la misma. En la parte del análisis de los datos, fundamentaremos con mayor profundidad el por qué esta investigación no contiene los elementos suficientes –si es que acaso alguna investigación los tuviere- para considerarla como de talante emancipatorio o transformador.

de emergencia (Bolívar y Domingo, 2019). En consecuencia, tal conocimiento necesita de la teoría.

Al respecto debemos señalar que se ha tornado ya clásica la distinción realizada por Denzin entre Life-story (“relatos de vida” en español o “récits de vie” en francés) y Life-history (“historias de vida” en español o “histoire de vie” en francés). Mientras el primer concepto alude exclusivamente al relato realizado por el sujeto, el segundo supone la vinculación del mismo con otras fuentes de información por parte del investigador, produciendo un texto que inserta el relato de vida en las estructuras sociales, políticas y culturales que lo enmarcan. En este sentido compartimos lo señalado por Bolívar y Domingo quienes -siguiendo en esto los postulados de Goodson et al. (2017)- afirman:

mientras que la life-story es un dispositivo individualizador, centrado en el carácter único de la personalidad individual, la life-history contextualiza y politiza, inscribiendo al primero en un marco más amplio que la dote de sentido [...] el primero es una narrativa de acciones, el segundo una genealogía del contexto. (Bolívar y Domingo, 2019, p. 23)

En efecto, es la relación entre la vida particular y la vida social a través de las interpretaciones teóricas -como apreciamos en el apartado previo- el que permite generar un conocimiento “enraizado”, es decir, donde la experiencia particular de un sujeto adquiere sentido y no puede sino comprenderse a través de sus vínculos con el contexto global. Este engarzamiento obtura la posibilidad de utilizar el saber que se obtiene de la experiencia biográfica de manera aislada o segmentada, es decir, como “dato duro”. En expresión de Goodson, Antikainen, Sikes y Andrews:

Este énfasis en las bases contextuales es a la vez una cuestión intelectual, pero también política. Sin duda para enriquecer su autenticidad y resonancia, las narrativas son también eminentemente objeto de malversación y manipulación [...] Estos potenciales peligros en el uso indebido de los datos narrativos se exacerban cuando las narrativas van desacopladas de su ubicación social y contexto histórico. [...] las narrativas llegan a ser mejores cuando están plenamente ‘situadas’ en su tiempo y lugar -relatos de acción dentro de las teorías de contexto-. (Goodson et al., 2017, pp.4-5, citado en Bolívar y Domingo, 2019, p. 30).

Así, el conocimiento fáctico de la experiencia -que es precisamente el requerido para la función del control social- o la perpetuación de la imagen de un individuo “libre” creado completamente a sí mismo -y, por tanto, exclusivo responsable de su destino social- queda supeditada a una comprensión dentro de los márgenes interpretativos propuestos en la investigación. Fuera de estas coordenadas, su uso resultaría descontextualizado, tergiversado y espurio. Como indican los autores recién referenciados, con la inscripción de las biografías en aquel espacio social que modula

diferencialmente sus grados de libertad y los límites de sus posibilidades, “el relato de vida queda completamente contextualizado en un tiempo y lugar, siendo menos maleable o manipulable” (Goodson et al., 2017, pp. 5-6, citado en Bolívar y Domingo, 2019, p. 60).

En síntesis, desde la perspectiva de los presupuestos políticos, la teoría -aquella vinculación biografía/contexto a través del trabajo propiamente analítico e interpretativo- no solo constituiría una posibilidad del enfoque biográfico-narrativo, sino, y más importante aún, una necesidad para su inscripción dentro de perspectiva que, al menos, intenta no servir a los intereses de la reproducción o la perpetuación de las injusticias sociales y escolares.

4.5. Presupuestos éticos: la superación de los formalismos

Todo proceso de investigación social, en tanto busca construir un saber desde la interacción con el otro, debe soportarse en una sólida postura ética del investigador, quien es el que induce tal encuentro.

De acuerdo con Clandinin et al. (2007), en la investigación narrativa estas consideraciones éticas son aún más relevantes. En sus palabras, “aunque la revisión ética es obligatoria para todas las investigaciones con participantes humanos, la ética relacional de la investigación narrativa necesita una consideración especial” (p. 30)¹⁰¹.

Esta particularidad deriva del carácter vincular que se establece en el trabajo de indagación. En efecto, como revisaremos en secciones posteriores, para lograr una adecuada comprensión de los fenómenos, y en esto seguimos la propuesta de Ferraroti (2007), “entre los investigadores y los ‘objetos’ de la investigación debe instaurarse una relación significativa, una auténtica interacción” (p. 17). Esta, según Bassi (2014), debería caracterizarse por ser “cercana, de confianza, sostenida y casi íntima” (p. 140)¹⁰².

Junto a esta vinculación se debe considerar que el ejercicio de “narración de sí” tiene un efecto performativo sobre el sujeto. Como afirman Di Leo et al. (2013), “el relato biográfico detenta un carácter performativo, entendiendo por ello que no recupera ni representa una historia sino que la instituye desde el presente en virtud de la selección de los sucesos de vida mencionada” (p. 139)¹⁰³. En este sentido, el momento del relato no

¹⁰¹ Traducción de: “Although ethical review is mandatory for all research with human participants the relational ethics of narrative inquiry need special consideration”

¹⁰² En estricto rigor, la oración completa señala: “es, justamente, esa relación cercana, de confianza, sostenida y casi íntima la que permite el tipo de información profunda y detallada [...] que requiere una buena historia de vida” (Bassi, 2014, p. 140).

¹⁰³ Al respecto afirman Guzmán y Saucedo (2015):

Tomemos en cuenta también que las experiencias de los alumnos y estudiantes no se encuentran previamente construidas, sino que es a través del diálogo y de la narración que los sujetos van reelaborando sus propias experiencias, expresando sus emociones y haciendo conexiones de sentido. (pp. 1037-1038)

desencadena exclusivamente un proceso de producción de conocimiento sino también, y esto resulta éticamente más relevante, uno de subjetivación (Delory-Momberger, 2017)¹⁰⁴.

Así, el carácter relacional y performativo de la dinámica sujeto-sujeto que se instituye en la investigación narrativa supone una enorme responsabilidad para el investigador. Esta, en palabras de Clandinin et al. (2007), implica ir “mucho más allá de las consideraciones éticas requeridas en los procesos formales y en los compromisos firmados de protección” (p. 30)¹⁰⁵.

Sobre el tema del consentimiento, Moriña señala (2017) que “es un tema especialmente sensible y delicado en los estudios en los que están involucrados menores o grupos vulnerables” (p. 39). Por lo mismo, y considerando que nosotros estábamos trabajando -en su mayoría- con menores de edad, tomamos el resguardo de extender el consentimiento informado tanto al director o directora de cada establecimiento, como al apoderado (adulto responsable) de cada uno de los jóvenes entrevistados. A ellos mismos también, por supuesto.

Esto en lo referido al *contrato explícito* que se realiza entre el investigador y los participantes. Sin embargo, el primero debe responder igualmente a un *contrato implícito* (Moriña, 2017, p. 102)¹⁰⁶. En efecto, como se ha insistido, la dimensión ética no se detiene una vez realizado el ritual formal de estampa de la rúbrica en los consentimientos. En la práctica, tales consideraciones impregnan todo el proceso de investigación, superando con creces el formalismo documental. Estas incluso se proyectan más allá del momento concreto del encuentro entre los sujetos. A fin de cuentas, y en la asertiva expresión de Bourdieu (2013), “ningún contrato está tan cargado de exigencias tácitas como un contrato de confianza” (p. 7).

Por lo mismo, consideramos que -a modo de *contrato implícito de confianza*- tanto en la fase previa como en el momento de las entrevistas, la disposición fundamental es alejarse de cualquier posición o actitud que suponga la instrumentalización del otro y de su experiencia. Esto requiere establecer una relación que, aunque materializada con fines investigativos, no se sostiene en ningún momento en la objetivación del sujeto. Es esta la condición de posibilidad para lograr lo que Bourdieu (2013) denomina una “comunicación no violenta” (p. 530).

¹⁰⁴ De acuerdo a la autora, el momento de relatar la vida constituye un *acto performativo*, es decir, un “acto de habla complejo que instituye el sujeto en el momento de su enunciación” (Delory-Momberger, 2009a, p. 104). Desde otras perspectiva de análisis, una propuesta teórica integral que, desde lo biográfico, interrelaciona los procesos de narración de sí y la subjetivación, considerándolas siempre dentro de su marco contextual, se puede revisar en la denominada “sociología clínica” (Gaulejac et al., 2005).

¹⁰⁵ Traducción de: “well beyond the ethical considerations called for in formal processes and in signed commitments”.

¹⁰⁶ Sobre este afirma:

el *contrato implícito* está relacionado con el desarrollo de la relación personal entre el personal de investigación y participantes que se va gestando en la medida que progresa el estudio. En este juego de relaciones es importante plantearse cómo se sienten las personas participantes. (p. 103)

Pero incluso más. No solo se trata de no objetivar al otro, sino de reconocerle una mayor autoridad en la materia que se investiga. De hecho, esta es la razón por la que recurrimos a su participación.

Del mismo modo, es el reconocimiento de su autoridad como verdadero “experto” de aquello que queremos conocer, lo que permite instaurar una relación algo más simétrica y menos instrumental. Como revisaremos posteriormente de manera crítica, esta simetría nunca es absoluta, mucho menos constituye una precondition del vínculo, mas, se preserva como ideal u horizonte hacia el cual dirigirse.

Finalmente, en relación con las cuestiones éticas posteriores a las sesiones de entrevistas, tomamos en consideración la dimensión “ética de la representación” (Moriña, 2017, p. 102). Dos consideraciones son las fundamentales al respecto. La primera de ellas, la referida al anonimato de los participantes. Sobre esto afirman Domingo y Bolívar (2019):

Importa destacar la preocupación por la *ética de la investigación biográfica*. Sensible al respeto y consentimiento del otro, hemos de estar vigilantes para que, como advirtió Foucault, las técnicas del querer saber sobre el otro, no sean al tiempo posiciones de poder, de alienación o de justificación de procesos de exclusión o marginación. Ética que cuestiona el empleo -sin consultar-, el anonimato de los entrevistados, que se apropia de las voces, sin permiso, y niega identidad [...] las voces tienen un sujeto, que no puede ser silenciado. Como advierte la autora, preservar la confidencialidad es obligado, el anonimato sin más es negar la autoría de la voz. (p. 86)

La autora referida es Anabel Moriña (2017), quien señala:

El anonimato, a través del uso de seudónimos, de cambios en los nombres de las instituciones, o de introducción de elementos ficticios, es un principio habitual en los informes de investigación para mantener la privacidad de las personas y ofrecerles cierta protección [...] no es lo mismo confidencialidad que anonimato. A menudo se da por supuesto que el anonimato se refiere a la necesidad de proteger la privacidad e identidad de las personas y garantizar la confidencialidad. Mi opinión es que hay que distinguir entre ambos conceptos y considerarlos por separado. (pp. 100-101).

Moriña sostiene que para estos dilemas no hay un criterio universal, sino que se deben ponderar las circunstancias particulares de la situación y la voluntad de los involucrados¹⁰⁷.

¹⁰⁷ Con todo, propone algún tipo de arreglo para afrontar el dilema:

Lo cierto es que nosotros no estipulamos en el consentimiento informado la posibilidad de explicitar el nombre de pila. Por lo mismo, acudiremos al expediente de la utilización de seudónimos. Así, en la práctica, para la exposición de los resultados se cambiaron los nombres de todos los entrevistados por identidades ficticias y asignadas aleatoriamente (respetando, por supuesto, el género de la o el hablante).

Pero existe un segundo considerando relacionado a la representación de los sujetos en los informes finales. Al respecto, compartimos la preocupación que expresan Clandinin, Pushor y Murray (2007) en torno a cómo quedan reflejados los participantes y cuál es el límite de lo “decible” en el texto de la investigación. A partir de esta preocupación, señalan que en sus investigaciones “cada historia que eligieron para contar, o que optaron por no contar, cada palabra que seleccionaron para volver a contar, o rechazaron para volver a contar, lo hicieron en la presencia imaginada de sus participantes” (p. 30)¹⁰⁸.

Asumimos, pues, como principio ético el escribir “en la presencia imaginada” de los sujetos con los que interactuaremos. Seguramente esta forma nos advertirá de no reproducir prejuicios y estereotipos que, si solo dependieran de la “subjetividad académica”, probablemente emergerían del análisis y el texto de investigación. Asimismo, lo dejamos constatado, tal requisito ético nos convenció de no reproducir en el texto algunos relatos con un fuerte contenido emotivo o algunas “experiencias límites” que nos fueron relatadas¹⁰⁹. Entendemos que estas, aunque hubiesen servido magistralmente para evidenciar o respaldar algún punto del análisis, fueron contadas -en algunos casos por primera vez a alguien en la vida- en un contexto de profunda introspección e intimidad. Allí mismo las dejaremos.

En fin, la pregnancia de los asuntos éticos durante todo el desarrollo de la investigación apunta, como señala Duschatsky (2017), al desarrollo de un principio -y una práctica- de “implicación” del investigador, cuestión de primer orden para consolidar el compromiso con una verdadera política de la escucha en la escuela.

Garantizar la confidencialidad es un principio común al iniciar la investigación para ganarse la confianza de las personas participantes y animarles a que hablen abierta y sinceramente. Les asegura que, ante cualquier información que revelen que sea sensible, personal o problemática, y que deseen mantener en la confidencialidad, se respetará su deseo y no se desvelará la procedencia de la información. El principio de la negociación en los procedimientos democráticos es el medio por el que los datos obtenidos de modo confidencial se comprueban con las personas antes de hacerlos públicos” (Moriña, 2017, p. 101)

¹⁰⁸ Traducción de: “Each story they chose to tell, or chose not to tell, each word they selected for the retelling, or rejected for the retelling, they did in their participants’ imagined presence”.

¹⁰⁹ Solo para hacerse una idea, en muchísimos más casos de los que nos podíamos imaginar, y esto con prevalencia transversal en los tres GSE, se narraban episodios de autolesiones (cortes en los brazos fundamentalmente), violencia intrafamiliar y de género o consumo problemático de alcohol y drogas.

CAPÍTULO 5. DISEÑO METODOLÓGICO

Tras la elucidación de los presupuestos que orientan nuestra investigación podemos presentar el diseño y especificar las decisiones asumidas en torno a aquellos aspectos “concretos” del dispositivo metodológico. Estos, sin embargo, no deben ser comprendidos como meros apéndices técnicos del enfoque, sino como la expresión práctica del mismo o, si se prefiere, la forma procedimental a través de las cuales se movilizan sus principios. Por ende, las decisiones “prácticas” que tomamos e implementamos deben tener una relación de continuidad y coherencia con los presupuestos enunciados.

5.1. Participantes (Muestra)

En nuestra pregunta y objetivo general de investigación, el criterio socioeconómico constituye una variable significativa. En efecto, nos interesa reconstruir las “marcas” y sentidos que elaboran estudiantes de estrato socioeconómico bajo, medio y alto sobre su experiencia escolar.

Que esta sea nuestra principal variable no responde a caprichos particulares o a elecciones arbitrarias, sino al modo particular en que se estructura el sistema escolar en Chile. Este, de acuerdo a todos los indicadores y análisis nacionales e internacionales, se caracteriza por presentar un alto grado de segmentación socioeconómica (Bellei, 2013; Gallego y Sapelli, 2007; García-Huidobro, 2007)¹¹⁰. De momento solo lo enunciamos para justificar la selección de la muestra, pero aprovechamos de dejar consignado que las causas que explican y las expresiones a través de las cuales se manifiesta tal segmentación serán expuesta en profundidad en el primer capítulo de los resultados.

Pues bien, tomando en consideración esta aguda segmentación, consideramos que el tipo de aproximación pertinente requiere la indagación particularizada en cada uno de los estratos sociales para, desde allí, recomponer una visión global de la experiencia en el sistema escolar chileno. Tal forma de proceder, a su vez, se encuentra alineada con la premisa -expuesta en los presupuestos del enfoque- respecto a que las biografías recrean el contexto en que se inscribe la vida de los sujetos. El criterio socioeconómico, en este sentido, representa una distinción significativa para definir o diferenciar tales contextos en el caso del contexto educativo chileno.

Ahora bien, debemos realizar un par de precisiones antes de explicitar los criterios específicos de selección de los participantes. La primera de ellas es de carácter

¹¹⁰ Tanto es así que incluso integrantes de un grupo de trabajo de la OCDE (2004) encargado de evaluar las políticas educativas chilenas, explicitaron su preocupación por “el hecho de que el sistema educacional está concientemente estructurado por clases” (p. 277).

formalmente conceptual, aun cuando deja traslucir discusiones bastante más profundas. En concreto, nos referimos al modo de nombrar a los participantes de la investigación.

Al respecto, algunos de los autores que trabajan con el enfoque biográfico-narrativo utilizan la noción de “informante” para referirse a quienes son convocados en calidad de “investigados” (Bassi, 2014; Bolívar y Domingo, 2019; Bolívar et al., 2001; Pujadas, 1992). De alguna manera, y no queremos con ello achacar intenciones particulares, esta fórmula puede reflejar -y lo decimos de manera conjetural- una perspectiva en la que el sujeto se concibe como portador de un saber objetivo -una información- que es concedido al investigador sin ningún tipo de mediación. De ser así, tal denominación participaría precisamente de aquella concepción epistemológica -neopositivista- que intenta refutar el enfoque biográfico-narrativo.

Otros, en cambio -y suponemos que precisamente para evitar lo recién señalado- los señalan como “colaboradores” (Hernández y Sancho, 2018; Sancho, 2014). En este caso, pareciera que opera una fantasía de simetría total, absoluta y natural, al tiempo que una homologación o hermandad -par a par- entre los intereses del investigador y los del “investigado”. La verdad es que, una cosa es postular la simetría como horizonte utópico de la investigación -cuestión que podemos reivindicar-, y otra muy distinta es considerarla como una condición de entrada o como una posibilidad “pura”. Igualmente, y por muy bien intencionado que sea el espíritu que anima a los investigadores, resulta un tanto ilusorio suponer que su particular objetivo o motivación es exactamente la misma que tiene alguien que es “solicitado” para dar su testimonio, opinión o percepción sobre un tema determinado. En los hechos, generalmente los unos están animados por razones distintas de las que esgrimen los otros. Al respecto, cabe preguntarse: si fueran homólogas: ¿por qué son tan exiguos -de hecho, no conozco ninguno- los casos en que es el “investigado” el que busca a su investigador porque siente que tiene las mismas motivaciones e intereses y un mismo problema a explorar?.

Y todo esto sin siquiera entrar aun a considerar la relación de poder que se instituye entre ambos (para quien lo prefiera en otros términos: las posiciones de enunciación a las que son impelidos y en las que son distribuidos debido precisamente a la calidad o el estatus -investigador/investigado- por el que son convocados al encuentro). Finalmente, no está demás recordarlo, el motivo por el que el investigador solicita la presencia de un otro no es un ejercicio meramente filantrópico o de puro “amor a la ciencia”, al conocimiento o -en la rivera mejor intencionada- a la transformación educativa. Dicho con la desnudez que requiere el punto: este ejercicio constituye también su fuente laboral y, en la mayoría de los casos, su principal sostén económico. En fin, que investigador e investigado no se juegan lo mismo como producto de la relación que los reúne circunstancialmente. De allí la imposibilidad de esa “simetría pura” y de la supuesta mancomunidad de intereses. Por supuesto, insistimos, esta expectativa de simetría y mutua colaboración opera como horizonte ideal, pero eso no habilita para sostener que constituye una condición de base de la relación entre los sujetos que participan -en la calidad que sea- de la investigación.

Considerando estas notas, en nuestro caso los llamaremos simplemente *sujetos* (que no es lo mismo que “sujetos investigados” o “sujeto de la investigación”, a la manera

de un reemplazo “naif” de la fórmula positivista sujeto-objeto)¹¹¹, *participantes o estudiantes*. En la primera de estas denominaciones prima el criterio epistemológico-teórico en torno a la relación sujeto-sujeto como soporte de construcción del conocimiento. En la última, la adscripción institucional por la cual son invitados a participar en esta investigación. En ambos casos, se subentiende que el “sujeto estudiante” no constituye un objeto, tampoco un mero emisor de información ni mucho menos el portador de un saber exterior a sí mismo.

Dicho esto, debemos señalar una segunda consideración, ahora de carácter “práctico”. Uno de los desafíos que enfrenta el enfoque biográfico-narrativo es la profundización y el desarrollo -instrumental y procedimental- de una modalidad autónoma de trabajar el material producido. Esto es así porque la discusión teórico-epistemológica en torno al enfoque ha resultado mucho más prolífica, muchas veces incluso eclipsando, a aquella propiamente “metodológica”. En este sentido, la dimensión práctica resulta un campo menos explorado y más vinculado, en los hechos, a los modos cualitativos convencionales (Jovchelovitch y Bauer, 2008)¹¹². Por esta razón al momento de especificar los modos de producción y procesamiento de la información, muchos de quienes se inscriben en este paradigma, como Bolívar y Domingo (2019), terminan por concluir: “abogamos por que para que dichos relatos [biográfico-narrativos] sean relevantes a los propósitos de la investigación, deben someterse a determinados modos paradigmáticos aceptados de analizar información” (p. 23).

A consecuencia de esta escasez de desarrollos autónomos en torno a los asuntos metodológicos “prácticos”, en aquellos trabajos que han utilizado este enfoque se pueden distinguir dos criterios principales para la elección de las muestras. El primero de ellos, heredado de -y formalizado por- la investigación cualitativa paradigmática, es el de la representatividad. En este caso, y a diferencia de las metodologías cuantitativas -donde prima el carácter estructural, probabilístico y el volumen de la muestra-, en los estudios cualitativos la representatividad viene dada por la recolección de todas aquellas perspectivas atingentes a la problemática investigada. En otras palabras, y tal como lo señala Arnold (2006), “la representatividad no obedece a cantidades, sino que a los puntos de saturación que se reflejan en los grados de redundancia de los contenidos comunicativos que se van registrando” (p. 345). En términos cualitativos, pues, esta se encuentra respaldada a través del logro o la materialización de la “saturación del campo de hablas” (Canales y Peinado, 1999, p. 298).

¹¹¹ Es necesario no confundir el estatus que se baraja con esta acepción, pues, la noción de “sujeto de investigación” ha sido, con justicia, criticado por su carácter objetivante y objetualizador. Al respecto, por ejemplo, Moriña (2017) sostiene:

Un último tema que suele preocupar es cómo denominar o mencionar en los textos a las personas participantes de la investigación. Con mucha frecuencia podemos encontrar en informes cualitativos o basados en narrativas la denominación sujeto de la investigación. Esta palabra no parece ser muy apropiada para el tipo de estudio que se está planteando en este libro. Otros términos, como participante, protagonista, colaborador, co-investigador o simplemente un seudónimo, pueden ser utilizado en su lugar. (p. 47)

¹¹² No es casualidad, por tanto, que algunos de los autores que afirman el carácter propio del enfoque biográfico-narrativo y sus modos de producción del conocimiento, se preocupen, en el campo del diseño metodológico, por “una serie de especificaciones, que afectan fundamentalmente a la deontología científica, que hay que tener muy en cuenta” (Pujadas, 1992, p. 64)

Un segundo criterio enarbolado por los investigadores que utilizan el enfoque biográfico-narrativo es la selección de sujetos que, por sus características personales, su rol protagónico en la problemática estudiada y/o sus adscripciones socioculturales, son considerados como “informantes clave”, es decir, representan casos particularmente “ricos en información” (Patton, 2002; citado en Hernández y Sancho, 2018, p. 21). Tal característica habilitaría para un tipo de exploración profunda del campo investigado.

En cualquiera de estas dos formas -representatividad por saturación o por riqueza informativa- la relevancia de la selección de los sujetos ha sido destacada por distintos autores (Bassi, 2014; Bertaux, 2005, Pujadas, 1992), algunos de los cuales no han escatimado esfuerzos para caracterizar al “buen informante”. Una pequeña muestra:

hay que conseguir no solo un buen informante, que esté inmerso en el universo social que estamos estudiando, y que tenga además una buena historia que contar. Se requiere, además, un relato que sea narrativamente interesante y que sea completo, lo que depende enteramente de las características del sujeto elegido: que sea brillante, genuino, sincero, que se explique con claridad e introduzca en su relato elementos amenos, que sea autocrítico y analice con una cierta perspectiva su propia trayectoria vital y, sobre todo, que sea constante y esté dispuesto a llegar hasta el final. Sin todos estos requisitos es difícil que el investigador se decida a ensayar esta forma de *documento científico*, la historia de vida (Pujadas, 1992, p. 47)¹¹³

Pues bien, puestas así las cosas, no exageramos al afirmar que el “buen informante” prácticamente no existe en la vida real. El “decálogo” de requisitos expuesto torna insuperable la barrera selectiva. Solo por poner un ejemplo, ya con la primera de aquellas exigencias -la que mandata que el sujeto que proporciona su testimonio “sea brillante”-, probablemente una gran parte de la población, entre la que me incluyo por supuesto, quedaría imposibilitada de ejercer como participante de cualquier investigación en calidad de “testimoniante”. Esto aun asumiendo la enorme ambigüedad del término.

Y es que, en el fondo, si los requisitos para elegir una muestra se ponen del lado de los “valores” y los “talentos” individuales, el ejercicio biográfico pierde gran parte de su potencial para reconstruir lo social. Por el contrario, por esta vía se arriesga una desviación “hagiográfica” o “heroica”, es decir, un tipo de análisis que se declina hacia la ejemplaridad de la vida relatada. Asimismo, estas directrices pueden suponer una perspectiva de exclusión que contradice el espíritu mismo que anima al enfoque al seleccionar biografías “carismáticas” -y relatos “interesantes”- en desmedro de las vidas comunes y corrientes y las formas de relato pedestres con que ellas son expresadas.

En el fondo, la lógica del “informante clave” -en una lectura carismática- no solo esterilizaría el potencial democratizador del enfoque, sino y fundamentalmente, atentaría contra el principal supuesto teórico que revisamos: que la experiencia del sujeto -

¹¹³ Algunas páginas más allá el autor agregará, suponemos que con un espíritu lúdico, aunque dejando entrever una especie de velada moralina, “hay que huir también de aquellas personas que antes de empezar a hablar precisan de unas cuantas copas, excepto en el caso de que el propio encuestador participe de esta necesidad” (Pujadas, 1992, p. 66).

independiente de quien sea este- recrea el mundo social en el que se encuentra inmerso. En consecuencia, cualquiera de tales sujetos representa una vía de acceso privilegiado para explorar dicho mundo.

Por ello, sostenemos que en la selección de la muestra no hace falta recurrir a las “virtudes” individuales ni a sus relatos “carismáticos” sino, simplemente, a la participación del sujeto en el contexto que se pretende investigar y, por supuesto, a su voluntad de relatar su experiencia en este. Tal será, pues, el requisito fundamental al momento de buscar a quienes participen de nuestra investigación.

Explicitadas ya las consideraciones previas, nos encontramos facultados para, finalmente, dar cuenta de las especificaciones de la muestra seleccionada en esta investigación. Al respecto, lo primero que debemos señalar es que el trabajo de campo fue dividido en dos fases, cuya pertinencia explicaremos en el apartado “Estrategia e instrumento”.

En la primera de ellas entrevistamos a 35 estudiantes que cursaban su último año de educación secundaria obligatoria (4° Medio en Chile). Inicialmente la muestra estaba compuesta por 10 estudiantes de cada uno de los GSE elegidos para esta investigación (GSE Alto, Medio y Bajo). Sin embargo, debido a que un porcentaje significativo de estudiantes del GSE Bajo cursa sus estudios secundarios en la modalidad técnico-profesional, decidimos -durante el proceso mismo del trabajo de campo- ampliar la muestra, incluyendo a 5 jóvenes que asistían a dicha modalidad¹¹⁴. Por ello, finalmente, se entrevistó a un total de 15 estudiantes de GSE Bajo, mientras en el GSE Medio y Alto se mantuvo la muestra de 10 alumnos por cada uno¹¹⁵.

En la segunda fase, seleccionamos a 2 de los estudiantes ya entrevistados en cada uno de los GSE (6 jóvenes en total) y, junto a ellos, efectuamos una secuencia de encuentros con la intención de profundizar las entrevistas narrativas realizadas durante la primera fase (“entrevista biográfica progresiva”). En concreto se realizaron 3 encuentros adicionales con cada uno de estos 6 estudiantes.

En total, durante las dos fases participaron 35 estudiantes. Mientras, el número total de entrevistas (considerando cada uno de los encuentros de la “entrevista biográfica progresiva” como una entrevista única) fue de 53. Cada uno de estos 53 encuentros tuvo un carácter individual y fue realizado dentro de las instalaciones del establecimiento y en el horario de la jornada escolar. La composición de la muestra e instrumentos se desglosa en la TABLA 3.

¹¹⁴ En Chile, la educación media o secundaria se divide en dos ramas. Una, de carácter científico-humanista, destinada al desarrollo de habilidades académicas y orientada al acceso a la educación superior (universitarias o terciaria), y otra técnico-profesional que promueve el desarrollo de oficios para la inserción en el mercado laboral. Esta última es, en los hechos, una modalidad a la que asisten de manera prácticamente exclusiva estudiantes de los sectores populares.

¹¹⁵ Lo reiteraremos posteriormente, pero de momento queremos dejar consignado que, de manera previa a la realización de las entrevistas de esta primera fase, se solicitó la firma del consentimiento informado a: 1. El director o directora de cada uno de los establecimientos; 2. El adulto responsable (denominado en Chile como “apoderado”) de cada uno de los estudiantes que componen la muestra; 3) Cada uno de los 35 estudiantes que fueron convocados a dar su testimonio.

TABLA 3. COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA

FASE/INSTRUMENTO	NÚMERO DE PARTICIPANTES		
	GSE Bajo	GSE Medio	GSE Alto
Fase 1			
Entrevista Biográfica Única	15 (8 mujeres y 7 hombres)	10 (5 mujeres y 5 hombres)	10 (5 mujeres y 5 hombres)
Fase 2			
Entrevista Biográfica Progresiva ¹¹⁶	2 (1 mujer y 1 hombre)	2 (1 mujer y 1 hombre)	2 (1 mujer y 1 hombre)
Nº total de participantes	35 (18 mujeres y 17 hombres)		
Nº total de entrevistas	53 ¹¹⁷		

Fuente: Elaboración propia.

Para la selección específica de cada uno de los participantes aplicamos el criterio de la diferencialidad propuesto por Bertaux (2005). De acuerdo a este, “personas situadas exactamente en el mismo escalafón pueden desempeñar su papel, ejercer su actividad de forma muy diferente porque su personalidad no tiene la misma estructura o, para adoptar el concepto elaborado por Bourdieu, no tienen el mismo *hábito*” (p. 28). La diferencialidad, entonces, refiere al fenómeno de la pluralidad de disposiciones entre sujetos con adscripciones sociales similares (de clase, género, étnicas, etc.). Es esta singularidad disposicional la que explicaría el cambio en las trayectorias escolares de sujetos expuestos a los mismos condicionamientos estructurales (Bonaf, 2003). Para Bertaux (2005), dicha diferencialidad derivaría del “capital de experiencia biográfica” (p. 28) de cada sujeto y su objetivo, en tanto criterio de selección de la muestra, es recabar la “variedad de los testimonios posibles” (p. 29) en torno a la problemática estudiada.

En nuestro caso, todos los sujetos participan de una misma posición de base: estudiantes del sistema escolar chileno que cursan el último año de la educación secundaria obligatoria. Tras este aspecto común, podemos distinguir dos “diferencialidades” estructurales, es decir, prefiguradas por las posiciones objetivas del sujeto dentro el espacio social.

La primera de ellas, como resulta evidente, es la pertenencia a alguno de los tres grupos socioeconómicos que integran la muestra. Para determinar la adscripción de los sujetos a un determinado grupo, utilizaremos la clasificación educativa oficial elaborada

¹¹⁶ Entre estudiantes ya entrevistados en la Fase 1.

¹¹⁷ Se contabiliza cada uno de los encuentros de la Entrevista Biográfica Progresiva como una entrevista independiente. Del mismo modo, NO se contabilizan las 10 entrevistas pilotos realizadas en otros escenarios y de manera previa al trabajo de campo mismo.

por el Ministerio de Educación de Chile. Esta se realiza a través de un análisis de conglomerados utilizando como variables: el nivel educacional de la madre y el padre, el ingreso económico total mensual en el hogar y el índice de vulnerabilidad escolar (IVE). A partir de dicho análisis, se divide a los colegios en 5 categorías de acuerdo al nivel socioeconómico predominante en cada institución (Agencia de Calidad de la Educación, 2013). La clasificación oficial realizada por el organismo público chileno se presenta en la TABLA 4.

TABLA 4. CLASIFICACIÓN SOCIO-ECONÓMICA DE LOS COLEGIOS EN CHILE

División de colegios por grupo socioeconómico (GSE)	
Categoría	Nivel socioeconómico
A	Bajo
B	Medio-Bajo
C	Medio
D	Medio-Alto
E	Alto

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2013).

En nuestro caso, buscamos tres centros educativos clasificados en las categorías A, C y E respectivamente, es decir, aquellos que reúnen a los sectores característicos de cada GSE en los que nos interesa explorar. Fue con estudiantes de estos centros que llevamos a cabo la investigación. Con todo, como lo veremos posteriormente, entre los grupos intermedios (B y D) realizamos 10 entrevistas piloto. Estas nos permitieron ajustar el instrumento para su aplicación definitiva en aquellos grupos específicos seleccionados para la muestra.

La segunda diferencialidad estructural es la de género. En este caso se utilizará un criterio de absoluta paridad en cada una de las fases y para cada uno de los instrumentos diseñados, tal como quedó ilustrado en la Tabla N° 1 sobre composición de la muestra.

Junto a estas dos diferencialidades estructurales se encuentra la “diferencialidad” singular o idiosincrática, es decir, aquella que distingue las disposiciones y los modos subjetivos de apropiación de la experiencia escolar. Considerando esto, dentro de cada GSE se seleccionaron sujetos con características distintivas de acuerdo a dos criterios: el rendimiento académico y el grado de adhesión normativa hacia la institución escolar.

Para identificar a los sujetos que presentan distintas disposiciones en estos órdenes, imitamos el procedimiento llevado a cabo por Bonal (2003). Este, en una investigación realizada en Barcelona en torno a la experiencia escolar, realizó una selección de “perfiles representativos” a partir de la información que obtuvieron de los

tutores (Profesores Jefe en Chile) y los Coordinadores Pedagógicos (Unidad Técnico Pedagógica en Chile). En el fondo, fue a través de la mediación de estos actores educativos que pudimos elegir a estudiantes con distintos perfiles en consideración de los criterios explicitados¹¹⁸.

El trabajo de campo, tanto de selección de los participantes como de materialización de las dos fases enunciadas (entrevistas biográficas únicas y progresivas), fue desarrollado de manera continua durante los meses de marzo a septiembre del año 2019.

5.2. Estrategia e instrumentos

La investigación se estructurará a partir de la producción de *relatos de vida* o *relatos biográficos*¹¹⁹. Considerando este objetivo optamos por utilizar la estrategia de los *relatos biográficos paralelos* (Bertaux, 2005; Bolívar et al., 2001; Pujadas, 1992)¹²⁰. De acuerdo a Pujadas (1992), “este tipo de procedimiento utiliza las autobiografías en el estudio de unidades sociales amplias” y consiste en “la acumulación de una muestra amplia de relatos biográficos” (p. 52).

A su vez, Bolívar, Domingo y Fernández (2001) señalan que a través de esta estrategia se busca “coleccionar múltiples historias de vida referidas a un mismo grupo profesional, nivel de enseñanza, o problema, de acuerdo con los objetivos de la

¹¹⁸ En la práctica, otras disposiciones o características individuales también fueron incluidas para abarcar una mayor diversidad. Por ejemplo, entrevistamos a estudiantes hombres y mujeres de distintas nacionalidades, a estudiantes con hijos, a sujetos con distintos grados de dificultades de aprendizaje y de espectro autista, entre otras singularidades. En general, no los distinguiremos durante el desarrollo de este trabajo por tales particularidades, pues, junto a cuestiones éticas, nos interesaba lo “común” de la escolaridad. Del mismo modo, generalmente sus relatos se plegaban al de sus compañeros por lo que resultaba innecesaria su distinción. Con todo, en algunos casos, generalmente en el de estudiantes extranjeros, el discurso se presentaba muchas veces a través de una operación de contraste (comparando lo que percibía de su experiencia escolar en su país de origen con aquello vivido en el contexto educativo chileno), razón por la cual hemos decidido explicitar esta particularidad en determinados pasajes.

¹¹⁹ Ya señalamos previamente la diferencia entre los “relatos de vida” y las “historias de vida”. Los primeros entendidos como el testimonio “puro” de un sujeto sobre su trayectoria vital y, el segundo, como el resultado de la contrastación, entrecruzamiento o triangulación entre dicho testimonio y otro tipo de fuentes de información, ejercicio llevado a cabo por el investigador. Al respecto, resulta necesario señalar que Bertaux (2005) critica el uso maximalista del concepto “relato de vida” entendido como una revisión de todo el transcurso de la vida del sujeto y en todas sus dimensiones. Tal aproximación constituiría, en su opinión, una expresión de la “ideología biográfica” (Bertaux, 1999). En contraposición, propone la posibilidad de trabajar con relatos de vida en temas específicos o etapas concretas de la trayectoria vital de un sujeto. En nuestro caso, y sin pretender adherir a esta “ideología biográfica”, se produce la coincidencia o identidad entre el relato de vida que requerimos y la trayectoria vital completa del sujeto. Esto es así, pues, entrevistaremos a jóvenes entre 17 y 19 años, de los cuales, al menos los últimos 12 han estado insertos en instituciones escolares. Es decir, el relato de vida incluirá, en términos temporales, prácticamente toda o gran parte de su vida. Con todo, debemos señalar que dos casos se escapan a ese rango etareo, teniendo 20 y 21 años respectivamente. Esto, sin embargo, no implica que la relación señalada también sea válida para ellos.

¹²⁰ Siguiendo a Pujadas (1992), las historias de vida se pueden dividir en aquellas de *relato único* o de *relatos múltiples*. Dentro de estas últimas se encuentra la estrategia de los *relatos biográficos paralelos*.

investigación” (p. 264). A su juicio, tal modalidad permitiría “superar la lectura particularista y excesivamente interna de las historias de vida individuales” y, consecuentemente, “acumular evidencias sobre coincidencias o divergencias entre las diversas biografías, como método de validación de nuestras hipótesis de investigación” (p. 263)¹²¹. El resultado sería la elaboración, a partir de múltiples narrativas referidas a un mismo dominio, de un “relato polifónico” (Bolívar y Fernández, 2019, p. 77) o “multivocal polifónico (Moriña, 2017, p. 89).

Con este objetivo, y en consonancia con la estrategia seleccionada, el principal instrumento para la producción de *relatos de vida* será la entrevista biográfica o entrevista narrativa, la que aplicaremos en la primera y segunda fase del trabajo de campo. De acuerdo con Bolívar, Domingo y Fernández (2001), en esta

El entrevistado o narrador, inducido o guiado por el entrevistador, cuenta lo que ha sido su vida como una totalidad en sus dimensiones más relevantes, o bien se cifra en algunos momentos o temáticas específicas, de modo que tenga un cierto orden coherente. (p. 159)

La entrevista biográfica, continúan los autores, se da “en el marco de un intercambio abierto (introspección y diálogo), que permite profundizar en su vida por las preguntas y escucha activa del entrevistador, dando como resultado una cierta ‘coproducción’” (Bolívar et al., 2001, p. 159). De lo señalado se deduce que es un tipo de entrevista en profundidad, no directiva y semi o no estructurada¹²².

Al respecto, Jovchelovitch y Bauer (2008) afirman que esta modalidad surge de una crítica a la fórmula pregunta-respuesta que predomina en la mayoría de las entrevistas cualitativas convencionales. A través de dicha fórmula, el entrevistador impondría a los entrevistados sus propios esquemas de pensamiento en tres direcciones: seleccionando los temas relevantes, ordenando las preguntas y verbalizando las mismas con su propio lenguaje.

Para superar esos escollos, la entrevista biográfica debería estimular la espontaneidad en el relato de los sujetos, tanto en lo referido a los contenidos como a las formas y lenguajes en que se expresan. En la práctica, el logro de tal espontaneidad resultaría de la confección de una “pregunta generativa” caracterizada por un alto grado de generalidad, amplitud y apertura. El carácter “descentrado” de la pregunta permitiría al sujeto desarrollar su propio posicionamiento, es decir, elegir la posición de enunciación que prefiera, definir los tópicos relevantes, la estructura de la respuesta y las formas expresivas que considere adecuadas y legítimas. Del mismo modo estimularía la

¹²¹ Profundizaremos en estos aspectos en la sección “Validez” y “Análisis”

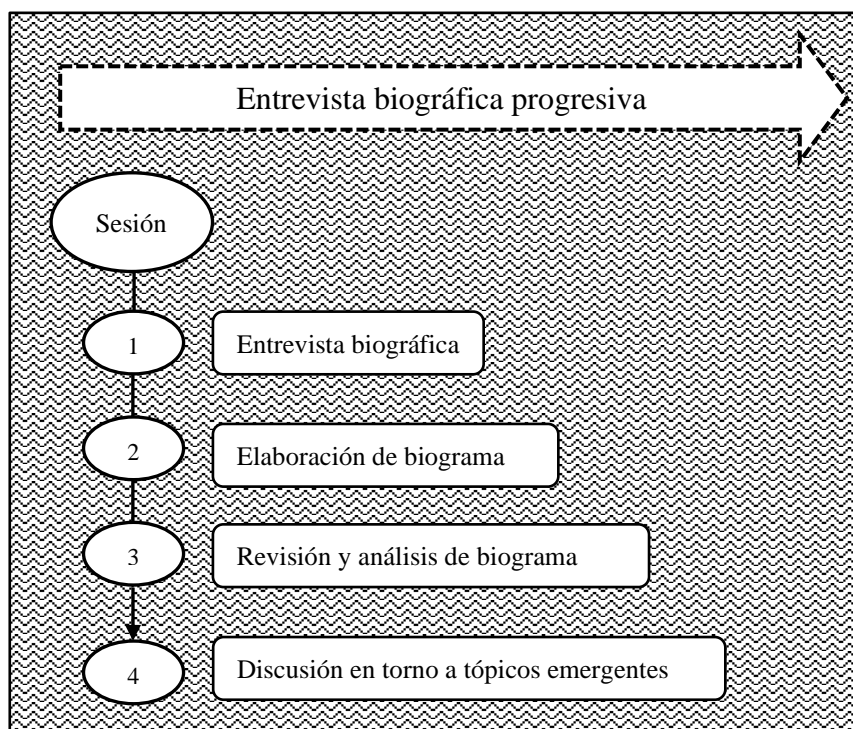
¹²² Moriña (2017) define la entrevista biográfica como:

un diálogo abierto con pocas pautas, en el que la función básica del entrevistador o entrevistadora es estimular al protagonista de la historia para que proporcione respuestas claras, cronológicamente precisas, en la que se detallen de la forma más amplia posible las referencias a terceras personas, y a ambientes y lugares concretos en los que transcurren los distintos episodios biográficos. (p. 50)

emergencia de un relato propiamente narrativo¹²³, el cual, en estas condiciones, adquiriría un carácter autogenerativo (Jovchelovitch y Bauer, 2008). Tras la materialización del relato central, afirman, se puede abrir un segundo momento de la entrevista donde el investigador inquiera o profundice en algunos de los tópicos que emergieron del mismo¹²⁴.

En la práctica, como señalamos previamente, los relatos biográficos fueron producidos en dos fases. En la primera de ellas se realizó una entrevista biográfica única a cada uno de los 35 estudiantes que componen la muestra. En la segunda, procedimos a la implementación de una “entrevista biográfica progresiva” consistente en una secuencia de cuatro encuentros con 6 estudiantes (dos por cada GSE). La estructura de dicha entrevista biográfica progresiva se ilustra en la FIGURA 3.

FIGURA 3. ESTRUCTURA DE LA ENTREVISTA BIOGRÁFICA PROGRESIVA



Fuente: Elaboración propia.

¹²³ Este, como señalamos al comienzo del capítulo, tiene la particularidad de ser un relato que instituye nexos entre los episodios vividos, generando un “texto” articulado, es decir, donde emergen relaciones de causalidad (antecedente-consecuente) y una lógica de acción estructurada (inicio-desarrollo-cierre) que proporcionan sentido y coherencia a la experiencia (Connelly y Clandinin, 1995; Delory-Momberger, 2017).

¹²⁴ Considerando lo señalado, para las entrevistas biográfica diseñamos una pregunta central y una estructura conversacional que fue testeada, antes del trabajo de campo en las instituciones que integran de nuestra muestra, en 10 entrevistas piloto realizadas a estudiantes de dos establecimientos clasificados oficialmente en la categoría B y D (GSE Medio-bajo y GSE Medio-alto respectivamente), es decir, aquellos que intermediaban entre los grupos seleccionados para este trabajo. Esta nos permitió ajustar y optimizar la pauta en vistas a nuestro trabajo de campo propiamente dicho. La pauta definitiva de la entrevista biográfica se encuentra en el ANEXO 1.

Como se puede apreciar, los cuatro encuentros sostenidos con los estudiantes que aceptaron participar de la “entrevista biográfica progresiva” se estructuraron de la siguiente manera. La sesión inaugural consistió en la entrevista narrativa aplicada genéricamente a todos los jóvenes durante la primera fase. Luego, en una segunda oportunidad, se solicitó a cada estudiante la elaboración de un biograma. Este constituye un organizador gráfico que:

permite representar las trayectorias individuales como encadenamientos cronológicos [...distinguiendo] acontecimientos de relevancia sufridos a lo largo de la vida [...] Es, pues, una estructura gráfica y cronológica de los acontecimientos que han estructurado la vida y la carrera desde la valoración actual de su incidencia. (Bolívar et al., 2001, pp. 177-178)

En términos concretos, un biograma tiene un formato abierto y flexible, por tanto, puede presentarse de manera arbórea, en la modalidad de mapa conceptual, línea de vida o aquel que acomode más al biografiado.

Tras la elaboración de este Biograma, en el tercer encuentro se conversó y analizó junto al estudiante en torno a los elementos presentados en el mismo. Finalmente, en un cuarto momento se profundizaron las -en palabras de Ferraroti (2007)- “áreas problemáticas” y los “temas emergentes” que habían emergido en el conjunto de las sesiones anteriores. En esta última conversación se optó por conceder una mayor libertad a los propios estudiantes para proponer los tópicos sobre los que querían ahondar o que, a su juicio, debían merecer una mayor atención y énfasis.

El hecho de programar una serie de entrevistas tiene relación, por supuesto, con el objetivo de adquirir mayores grados de profundidad en la comprensión del fenómeno estudiado. Pero también, es un recurso que permite enfrentar uno de los principales escollos de la entrevista como mecanismo de producción de conocimiento en el área de los estudios cualitativos. Nos referimos al “problema” de las posiciones de enunciación que se suscitan en una situación de “diálogo inducido”. Sobre esto señala Bertaux (2005):

Tenemos dos identidades sociales que se encuentran cara a cara: el sujeto sabe que se dirigen a él no en cuanto persona privada, sino en cuanto posee una experiencia social específica, la que corresponde a vuestro objeto de estudio. Ante él vosotros representáis la universidad, el saber, “la sociedad”. Él se dirigirá en primer lugar a esa sociedad a través de vosotros. (p. 66)

Como se desprende del extracto, en el formato paradigmático de entrevista cualitativa, el relato tiende a adquirir un estatus de “comunicación estratégica” (Jovchelovitch y Bauer, 2008). En esta lógica, existen elementos operantes que inducirían determinadas tomas de posición. Uno de ellos, siguiendo a Jovchelovitch y Bauer, es la idea que se hace el entrevistado respecto de las expectativas que tendría el entrevistador. Este juego de “expectativas de las expectativas” inclinaría al primero a situarse

discursivamente en un relato que supone satisfecerá al segundo. Lo mismo ocurre cuando el entrevistado conjetura la existencia de una “agenda oculta” del entrevistador, es decir, cuando cree que está investigando algo distinto de lo que dice explícitamente investigar. En dicho caso, su posición de enunciación intentará responder a tales “objetivos ocultos”, instalándose una dinámica comunicativa de enmascaramiento.

Sea como sea, el tipo de comunicación estratégica descrito obstaculiza el carácter espontáneo que requiere la entrevista biográfica. Por ello, quienes utilizan este enfoque sugieren establecer una verdadera relación o vínculo con el entrevistado, cuestión para la que resulta útil la secuencia de entrevistas.

Al respecto, la cita de Bertaux (2005) que acabamos de reproducir continúa con la afirmación: “en cierto modo va a ser necesario ir más allá de ese contexto social, hacer que surja y se desarrolle una relación *interpersonal* que invierta la relación social” (p. 66). Es precisamente esta vinculación interpersonal la que, en palabras de Ferraroti (2007), permite generar “una corriente ‘empática’, frágil, pero suficientemente sostenida y basada en un proceso de interacción que canceló, al menos por un tiempo, las asimetrías culturales y los ‘saltos’ de la estratificación social” (p. 27).

Por todo lo señalado, resulta evidente que la segunda fase de nuestro diseño tuvo una función de primer orden: generar un vínculo, una suerte de “coimplicación de los informantes” (Bolívar y Domingo, 2019, p. 109), que sirviera de plataforma para abordar nuestro fenómeno de estudio desde una perspectiva que emergiera genuinamente, es decir, desde la espontaneidad del relato de los sujetos¹²⁵.

Antes de finalizar esta sección, quisiéramos retomar la propuesta de Bertaux (2005) en torno a la polifuncionalidad de los relatos de vida. Según el autor, estos pueden cumplir tres funciones principales en una investigación: la exploratoria (el relato se usa como indicio para generar la primera aproximación a un fenómeno), la analítica (el relato se usa como insumo principal para la interpretación del investigador) y la expresiva (el relato se usa como medio de ejemplificación de las interpretaciones del investigador).

En nuestro caso, estas tres funciones están integradas en cada una de las fases, es decir, que tanto las entrevistas únicas como la entrevista biográfica progresiva, serán utilizados en las tres formas reseñadas. No obstante, existe una preponderancia de alguna de las funciones dependiendo de la fase respectiva, tal como se ilustra en la TABLA 5.

¹²⁵ Y aquí debemos explicitar, para que no se nos acuse de incoherentes, que esta vinculación orientada a la búsqueda de una mayor veracidad y originalidad en los testimonios es algo muy distinto a sostener una supuesta simetría absoluta -y de mancomunidad de intereses-, posición que criticamos anteriormente por obviar el contexto por el que ambos sujetos (“investigador” e “investigado”) son convocados a reunirse y los motivos que detenta cada cual para aceptar tal encuentro.

TABLA 5. RELACIÓN FASE, INSTRUMENTO Y FUNCIÓN DE LOS RELATOS BIOGRÁFICOS

FASE/INSTRUMENTO	FUNCIÓN	OBJETIVO(S)
Fase 1 Entrevista narrativa	Exploratoria-expresiva	<ul style="list-style-type: none"> • Generación de una visión panorámica sobre el lugar de la experiencia escolar en la trayectoria biográfica de los jóvenes.
Fase 2 Secuencia de entrevistas narrativas	Analítica-expresiva	<ul style="list-style-type: none"> • Profundización en marcas y sentidos de la experiencia escolar, considerando relaciones escolares significativas y orientaciones normativo institucionales. • Consolidación de vínculo interpersonal.

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, al finalizar este apartado debemos señalar que, el conjunto de entrevistas biográficas realizadas fue transcrito de manera íntegra -la mitad por quien escribe y la otra mitad por una persona contratada para los efectos-, generando un volumen total de material que superó las 600 páginas.

Mientras, los 35 jóvenes que participaron de esta investigación, como señalamos, serán identificados con un seudónimo. Su listado se encuentra referenciados en la TABLA 6.

TABLA 6. SEUDÓNIMOS Y NÚMERO DE ENTREVISTAS POR SUJETO

ESCENARIO/ GSE	ESTUDIANTE	Nº DE ENTREVISTAS
LICEO GSE BAJO	Gema	4
	Pablo	4
	Sebastián	1
	María	1
	Mercedes	1
	Boris	1
	Jaime	1
	Andrés	1
	Claudia	1
	Carla	1
	Cristina	1
	Paula	1
	Mateo	1
	Ramón	1
Tamara	1	
COLEGIO GSE MEDIO	Sebastián	4
	Consuelo	4
	Lorena	1
	Carlos	1
	Marcelo	1
	Leonardo	1
	Teresa	1
	Lucía	1
	Marcos	1
	Carmen	1
COLEGIO GSE ALTO	José	4
	Raquel	4
	Osvaldo	1
	Paula	1
	Sebastián	1
	Raúl	1
	Pedro	1
	Renata	1
	Elena	1
Valeria	1	

Fuente: Elaboración propia.

El identificador que utilizamos al momento de realizar citas textuales en el desarrollo del trabajo será: (seudónimo/GSE/Nº de entrevista). Por ejemplo, en el caso de que se cite a Gema en algún testimonio proporcionado durante la tercera entrevista se indicará:

- Si la referencia contiene menos de 40 palabras y se encuentra integrada en el párrafo, al final de la cita se señalará: (GSE Bajo, E3).
- Si la referencia contiene 40 palabras o más se incluirá como un párrafo independiente y al final de la cita se señalará: (Gema, GSE Bajo, E3).

La distinción entre distintos números de entrevistas se realiza para aquellos participantes con los que desarrollamos la entrevista biográfica progresiva. Por supuesto, quienes solo fueron entrevistados en una única ocasión serán codificados invariablemente con la fórmula: E1.

5.3. Validez, credibilidad y confiabilidad

En un artículo destinado a explorar cuestiones propiamente metodológicas de la investigación narrativa, Clandinin, Pushor y Murray (2007), afirmaban que “los criterios de juicio todavía están en desarrollo en la investigación narrativa”¹²⁶ (p. 33). Este es, probablemente, el motivo por el cual -siguiendo la tendencia que enunciamos en un comienzo- tal tipo de investigación tiende a replicar los modos convencionales de la metodología cualitativa, asunto que también atañe a la cuestión de la validez.

En efecto, algunos de los principales exponentes de este método señalan la relevancia de dos criterios para respaldar la validez del trabajo realizado. El primero es el de la saturación (Bassi, 2014; Bertaux, 2005; 1999; Domingo et al., 2001). Siguiendo a Pujadas (1992), este consiste en obtener la cantidad suficiente de relatos hasta el momento en que “cualquier nueva narrativa no es ya capaz de introducirnos ningún elemento nuevo estructural” (p. 55) o, como afirma Moriña (2017), esta “consiste en ir comparando cada historia con la siguiente, para tratar de aislar los elementos coincidentes de éstos, y seguir así hasta que cualquier nueva narrativa no sea capaz de introducir ningún elemento nuevo” (pp. 33-34).

La saturación, por tanto, supone aquel punto de agotamiento del espacio simbólico o de inclusión de los distintos campos de habla que circulan sobre el fenómeno en estudio. En este requisito, el enfoque no se diferencia de la concepción que enarbolan las metodologías cualitativas convencionales, para las cuales “el criterio de validación de la saturación designa el momento en que el investigador se percata de que añadir datos nuevos a su investigación no ocasiona una comprensión mejor del fenómeno estudiado” (Mucchielli, 1996, p. 273). De esta manera, sostenemos que la saturación, tanto en los procedimientos cualitativos convencionales como en aquellos no paradigmáticos, constituye un umbral que “es necesario sobrepasar para asegurarse de la validez de las conclusiones” (Bertaux, 199, p. 7).

¹²⁶ Traducción de: “Judgment criteria are still under development in narrative inquiry”.

En nuestro caso, la opción por una construcción progresiva de la muestra mediante el diseño de distintas fases -y de una secuencia de entrevistas- y la selección de sujetos siguiendo el principio de la “diferencialidad” nos permitieron abarcar la diversidad de experiencias biográficas expresada entre los estudiantes. En la práctica, realizamos entrevistas narrativas hasta el momento en que los enunciados y contenidos declarativos lograron tal grado de reiteración, que la inclusión de otros no insumaban información significativamente y novedosa en torno al fenómeno estudiado (Bertaux, 2005).

Un segundo criterio de validez es el de la triangulación. Sobre este afirman Domingo, Bolívar y Fernández (2001): “con la intención de abordar una información variada y multidimensional, se recogen datos provenientes de diversas fuentes, con diversos enfoques” (p. 136). En su valoración, este procedimiento “incrementa la fortaleza y rigor de la interpretación” (p. 135). De esta manera, la triangulación “es una estrategia de investigación a lo largo de la cual el investigador superpone diversas técnicas de recogida de datos con el fin de compensar el sesgo inherente a cada una de ellas” (Mucchielli, 1996, p. 347). Esta permite “al investigador objetivar sus pistas de interpretación animándole a recorrer fuentes diversas de verificación” (Mucchielli, 1996: 347).

Ahora bien, existen diversas modalidades de triangulación (Bolívar, et al., 2001, p. 136; Mucchielli, 1996). De ellas, nosotros utilizaremos fundamentalmente tres: la triangulación por sujetos (contrastar relatos de estudiantes de tres GSE), la triangulación por instrumentos (entrevista narrativa única, elaboración de biogramas, entrevista narrativa progresiva) y la triangulación teórica (contrastación de resultados con propuestas interpretativas precedentes). Siguiendo este procedimiento podremos contrastar la información proporcionada por cada fuente, ponderar los riesgos inherentes a cada una y generar un panorama amplio e integral en torno a nuestro problema de investigación.

Ahora bien, los criterios de validez señalados operan en un sentido exterior o formal, es decir, están más relacionados con aspectos del muestreo y de la selección de instrumentos que con elementos referidos al contenido de lo relatado/interpretado.

Algunos autores señalan que estos “criterios internos”, antes que a la validez propiamente dicha, deberían orientarse al logro de la credibilidad y/o la confiabilidad (Bolívar et al., 2001). Esta se relacionaría con aspectos como la “coherencia interna de los relatos” (Bolívar et al., p. 134), la elaboración de una “interpretación plausible” (Bertaux, 2005) o la autenticidad y la reconocibilidad del campo estudiado en el texto final (Clandinin et al., 2007).

En este aspecto, y en la medida que no existen “indicadores” formalizados que permitan medir el cumplimiento de tales criterios, esperamos que el lector evalúe si logramos expresar la coherencia interna de los relatos y hacer plausible la interpretación que hacemos de los mismos.

5.4. Proceso de análisis de la información

Como ya hemos señalado, el procesamiento de la información o del conocimiento producido a través del método biográfico narrativo constituye una de las dimensiones menos desarrollada por sus cultores. Al respecto, Moriña (2017) afirma que: “la fase de análisis de datos en una investigación con historias de vida es la menos tratada en la literatura científica” (p. 71). Por lo mismo, una vez producido el material por medio de los relatos de vida, con frecuencia se acude a los modos paradigmáticos de análisis utilizados por la investigación cualitativa o se aventura por el sendero de la inventiva metodológica, explorando formas intuitivas de procesamiento analítico. En este contexto, progresivamente se ha ido abriendo camino la opción del uso combinado de diferentes técnicas de análisis (Moriña, 2017) o de métodos mixtos o híbridos (Bolívar y Domingo, 2019).

En nuestro caso, debemos desde ya señalar que estamos bastante alejados de lo que Wright Mills (1961) denominó como el *fetichismo del método*, ese verdadero corsé tecnocrático que, en nombre de la rigurosidad científica, pone a la “imaginación” al servicio de la estandarización de las formas y procedimientos. O, lo que es lo mismo, la esteriliza en sus potencialidades creativas¹²⁷.

En las antípodas del fetichismo metodológico, reivindicamos con Wright Mills, la lógica de la investigación como proceso “artesanal”. Tal figura, por supuesto, considera el conocimiento acumulado y los modos de proceder que han demostrado eficacia para explicar y comprender aquello que se explora (lo convencional de la metodología cualitativa), pero también releva el conjunto de operaciones no declaradas, no estandarizadas y/o no formalizadas que se decantan como un saber propio del oficio de investigar (Araujo, 2013).

No constituye entonces un modo de proceder arbitrario, azaroso o caprichoso, sino uno arraigado en los saberes -paradigmáticos y no paradigmáticos- del ejercicio de la disciplina investigativa. Aquí lo importante, entonces, no es “impugnar” las formas convencionales de procesamiento de la información -de las cuales nos valemos, por supuesto-, sino evitar desconocer o “esconder” (tampoco actuar como que si no existiesen) aquellos procedimientos o “saberes prácticos” que provienen del oficio y que no están formalizados en los manuales.

Es esta lógica -que rescata y asume aquellos aspectos paradigmáticos que sirven para enfrentar los objetivos del estudio, pero que no se aprisiona en los mismos al modo de un sistema de modelaje instrumental- la que intentamos imprimir en el análisis. Con este objetivo, y ya de manera concreta, el material que resultó de las dos fases diseñadas

¹²⁷ Sobre el “fetichismo metodológico”, Boaventura de Sousa (2019) afirma:

El fetichismo metodológico subyacente al pensamiento abisal consiste en la convicción de que se obtiene la verdad sobre el objeto por la simple razón de que se respetan las metodologías, y de que esta es la única verdad relevante. Se trata de una convicción infundada, puesto que las metodologías solo nos proporcionan las respuestas sobre el mundo que corresponden a las preguntas realizadas, que son una ínfima parte de las preguntas que se podrían haber planteado. (p. 200)

ha sido procesado siguiendo las directrices de un doble eje analítico: el de la relación texto-texto y el de la relación texto-contexto.

Respecto del primero de ellos, más propio de las formas paradigmáticas del proceder cualitativo, el ejercicio consiste en contrastar todas las narrativas entre sí, de manera que podamos identificar las “recurrencias empíricas” que estas presentan (Pujadas, 1992). Tal ejercicio nos permitirá avizorar los mecanismos estructurales o colectivos que actúan por sobre las particularidades idiosincráticas de las experiencias escolares. Respecto de esta forma de análisis afirma Bertaux (2005):

Al relacionar numerosos testimonios sobre la experiencia vivida de una misma situación social por ejemplo, se podrán superar sus singularidades para lograr, mediante una construcción progresiva, una representación sociológica de los componentes *sociales* (colectivos) de la situación. (p. 37)

Este modo de proceder, en el fondo, permitirá descubrir “las recurrencias de un itinerario biográfico a otro”, configurando regularidades y patrones comunes que habilitan para “la elaboración de conceptos e hipótesis a partir de esas recurrencias” (Bertaux, 2005, p. 26). De esta manera, las recurrencias empíricas de las experiencias escolares permitirán hacer una primera operación de “reducción” de datos, perfilando de esta manera el proceso de codificación y categorización de los mismos (Moriña, 2017).

Un ejercicio como este, sin embargo, corre el riesgo de “despersonalizar” los relatos primigenios, cuestión que, como resultará evidente, es una de las críticas más contundentes del enfoque biográfico-narrativo a otras modalidades de investigación científica cualitativa. En otras palabras, al destacar y seleccionar solo aquellos aspectos comunes de los relatos, estos son fragmentados y diseccionados, invisibilizando su carácter global u holístico, así como el de la experiencia que expresan.

Para enfrentar esta dificultad -y ahora en un registro no paradigmático o, al menos, con un menor grado de formalización-, seguimos la propuesta de Bolívar (2002), quien sostiene que “el asunto estriba en lograr un equilibrio entre una interpretación que no se limite, desde dentro, a los discursos de los entrevistados, ni tampoco una interpretación, desde fuera, que prescinda de los matices y modulaciones del discurso narrado” (p. 16). Es este equilibrio -que por supuesto no deviene de la aplicación de tal o cual técnica ni se logra siguiendo ningún “recetario” predefinido- el que perseguiremos en el proceder interpretativo de nuestro segundo eje analítico.

Este se estructura a través de la relación texto-contexto. Aquí el análisis adquiere un carácter multidimensional e intenta integrar, en un mismo ejercicio y de manera simultánea, el relato del sujeto y las características de la sociedad en la que este se inserta.

De acuerdo con Waller y Simmons (2009), en este eje el lente analítico debe “mantener un foco tanto sobre la estructura social como sobre la experiencia individual” (p. 55). Para ilustrar este modo de análisis, los autores acuden a la figura del “ojo de buitre” el cual puede “acercarse como un *zoom* sobre un minúsculo segmento de su campo

visual mientras simultáneamente mantienen una vista panorámica coherente del área que le rodea” (p. 55).

Otros autores también acuden a figuras relacionadas con la visualidad para reflejar el modo que adquiere el análisis en la dirección que revisamos. Bolívar (2002), por ejemplo, aboga por “una especie de visión binocular”. En sus palabras:

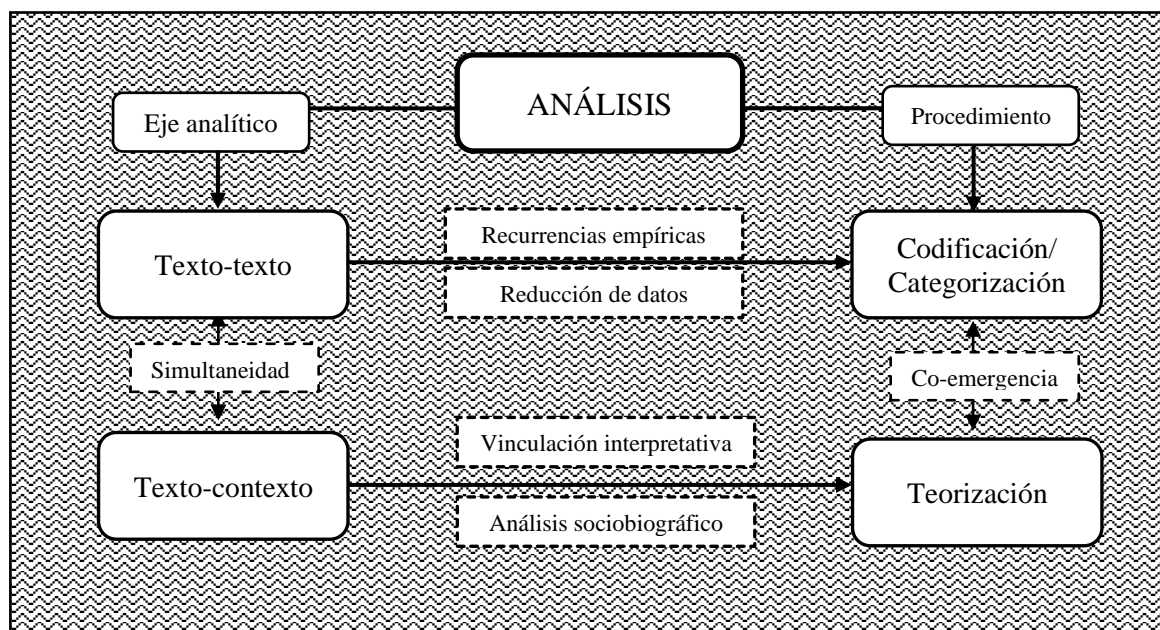
Por una parte, se necesita un retrato de la realidad interna del informante; por otra, se tiene que inscribir en un contexto externo que aporte significado y sentido a la realidad vivida por el informante. Hay que situar las experiencias narradas en el discurso dentro de un conjunto de regularidades y pautas explicables sociohistóricamente. (p. 17)

¿Cómo, en términos de operatoria analítica, lograr esta inserción de la experiencia individual en un contexto global de “pautas explicables sociohistóricamente”? A nuestro juicio, y como ya hemos adelantado en la sección de los presupuestos teóricos, esta solo puede realizarse a través de un ejercicio de “imaginación teórica”. Reiteramos entonces: aquellas partes de las vidas particulares que pueden entenderse -leerse- en tanto correlato singular del entramado social no se desprenden de una relación empírica evidente u objetiva. Por el contrario, estas solo pueden ser adscritas a un contexto de producción a partir de un ejercicio interpretativo. En otras palabras, el vínculo biografía/contexto siempre deviene de un saber “teórico” capaz de imaginar/interpretar la articulación entre lo particular y aquellos aspectos de mayor generalidad donde encuentran su sentido.

Es por esta relación compleja entre el “dato” (el texto), la “realidad social” (el contexto) y sus múltiples articulaciones, que se torna necesario asumir una operatoria donde concurra el análisis simultáneo -y mutuamente referido- entre el material empírico y la vinculación teórica-contextual. En esta dirección, hemos optado por asumir los principios orientadores del análisis sociobiográfico (Meccia, 2020a). En el fondo, lo que se realizará es un ejercicio permanente de recursividad entre el uso de datos para la creación de teoría y, como respuesta, la resignificación de dichos datos a partir de las interpretaciones emergentes. Este proceder genera un movimiento bidireccional que va ajustando a ambos de manera permanente a medida que avanza el proceso interpretativo y analítico. Podríamos homologar tal procedimiento al realizado desde la *grounded theory*, sin embargo, esta supone un alto grado de formalización y estandarización de los procesos analíticos, cuestión que, como señaláramos, intentamos evitar en el tratamiento interpretativo.

El modo de análisis y la interconexión entre los dos ejes analíticos explicitados se ilustra en la FIGURA 4.

FIGURA 4. ESTRATEGIA DE ANÁLISIS



Fuente: Elaboración propia.

En la práctica, este flujo analítico fue operacionalizado a través de la generación de tres matrices principales para la clasificación (codificación/categorización) de los relatos biográficos.

La primera de ellas estaba destinada a detectar las recurrencias empíricas en torno a los contextos en los que se desarrolla la experiencia escolar. Aquí, por lo tanto, ejercemos un primer ejercicio de vinculación texto-contexto. En la práctica, identificamos 6 grandes dimensiones o categorías que articulaban la percepción estudiantil sobre los marcos (nacionales, locales y familiar-biográficos) estructurantes de su vida en la escuela. Estas 6 dimensiones categoriales fueron: la desigualdad educativa, la infraestructura escolar, la orientación familiar hacia la escolarización, las relaciones escolares, las relaciones con las normas institucionales y un tópico propio de cada GSE (la figura del flaite en el caso de los alumnos y alumnas de GSE Bajo, la crítica en torno al lucro de los jóvenes de GSE Medio y la noción de burbuja social en el estudiantado de GSE Alto). El modelo de matriz utilizado para clasificar los relatos de acuerdo a dichas dimensiones se presenta en el ANEXO 2. Por su extensión, el modelo completo, es decir, con los extractos de los relatos estudiantiles, se encuentra adjunto en los anexos digitales. En términos de resultados, las dimensiones narradas por los y las jóvenes fueron integradas en un contexto socio-histórico e institucional a partir de su puesta en relación con el contenido y la interpretación documental y bibliográfica realizada para caracterizar dicho contexto. La presentación de las recurrencias empíricas asociadas a estas seis dimensiones y su engarce teórico con las características del sistema educativo chileno se desarrolla en la PARTE IV (A), particularmente en el capítulo 7.

Un segundo modelo de matriz clasificatoria fue elaborado para la detección de recurrencias empíricas en torno a las “marcas” de la experiencia escolar. En esta, los relatos de los estudiantes fueron codificados considerando la distinción entre los “marcadores” y los “marcos” biográficos que emergían en sus narrativas. Cada uno de

estos aspectos fue tabulado en base a una adscripción de tipo cronológica -por etapa o ciclo escolar- y, al interior de la respectiva sucesión temporal, bajo un registro temático. El modelo de matriz utilizado para este ejercicio se presenta en el ANEXO 3. Al igual que en el caso anterior, su versión completa se encuentra en el anexo digital. Ahora bien, una vez tabulados, la evidencia de la reiteración -de una biografía a la otra- de hitos y procesos significantes nos permitió identificar un conjunto de recurrencias empíricas en torno a las marcas producidas en las trayectorias escolares y su asociación con una etapa específica de la escolaridad. Estas constituyeron la base con la que construimos una “línea biográfica colectiva” para cada uno de los GSE. Los resultados obtenidos a través de este ejercicio y la presentación de dichas “líneas” se efectúa en la PARTE IV (B), particularmente en el capítulo 8.

Finalmente, una última matriz clasificatoria fue diseñada para recopilar los sentidos de la experiencia escolar que elaboraban los y las estudiantes. En este modelo, exhibido en el ANEXO 4, tabulamos las respuestas de los jóvenes considerando cuatro dimensiones específicas: el sentido social de la escuela, el sentido personal de la experiencia educativa, los aprendizajes adquiridos durante la escolarización y el lugar asignado a la escuela en la vida y en la trayectoria biográfica. A partir de este encuadre, consignamos la emergencia, en cada uno de los estudiantes, de una polaridad de sentido. En concreto: los jóvenes desarrollaban, en un mismo discurso, un proceso de significación “extrínseco” y uno “intrínseco” en torno su vida en la escuela. Esto lo revisaremos en la PARTE IV (B), específicamente en el capítulo 9.

A partir de estas tres matrices clasificatorias -y su desarrollo en los resultados- intentamos proporcionar una imagen global de la experiencia escolar en Chile. En la práctica, mientras la primera de ellas nos permite dilucidar el contexto general en que dicha experiencia se despliega y la segunda habilita para explorar las marcas biográficas que en ella se producen; la última, por su parte, nos aproxima a la multiplicidad de sentidos que le son atribuidas. Estos tres puntales de la experiencia escolar serán vinculados orgánicamente en la PARTE V. Allí lo que intentamos es inscribirlos dentro de una perspectiva teórica amplia en torno a la experiencia escolar en Chile. En esta dirección, la relación texto-contexto que ya habíamos inaugurado en la primera de las matrices reseñadas (expresada en los resultados del capítulo 7), alcanza su mayor consistencia expresiva.

Por supuesto, la pertinencia y el rendimiento explicativo de esta propuesta general de análisis dependerá de la calidad de los resultados y la plausibilidad de las interpretaciones ofrecidas. Es precisamente a presentar tales resultados a lo que nos abocamos en adelante.

VISIÓN SINÓPTICA PARTE III

La consolidación de una “sociedad biográfica y actoral” y la puesta en protagonismo del sujeto y su biografía como referente para la producción de conocimiento, ha impulsado la consolidación de nuevas aproximaciones en la investigación social y educativa, particularmente desde el “giro hermenéutico” o “giro narrativo” verificado en las décadas de 1960 y 1970.

En este escenario, los enfoques biográficos y narrativos han adquirido una progresiva validez y legitimidad. Para refrendarlas, se tornó necesario revisar, y tomar posición, en torno a los distintos presupuestos (epistemológicos, teóricos, políticos y éticos) con los que operaremos desde dentro de dicho enfoque.

Desde una perspectiva epistemológica los modos de indagación biográfico-narrativas se oponen a la “inocencia epistemológica” positivista, superan la “vigilancia epistemológica” bourdesiana y se aposentan en la trinchera de la “violencia epistemológica”. Esta “violencia”, por supuesto, refiere a las formas paradigmáticas o convencionales de producción de conocimiento en las ciencias sociales. En concreto, en esta perspectiva el saber emerge de la interacción sujeto-sujeto que se despliega entre aquellos convocados a relacionarse en calidad de investigador y participante. Este, por tanto, no preexiste al encuentro dialógico. El conocimiento producido, entonces, no es nunca algo “objetivo”, exterior al sujeto, sino que constituye la puesta en escena de su misma subjetividad.

A nivel teórico reivindicamos la posibilidad de producir un saber a partir de los relatos de las vidas particulares. Al respecto, se propone el análisis de la vida (la biografía) bajo la figura de un palimpsesto, es decir, un manuscrito o narrativa compuesta por capas de escritura realizadas en distintos tiempos y que involucran diversas dimensiones. Es en esta yuxtaposición e hibridación de relatos –anudados e inscritos indisolublemente en la subjetividad- donde se puede rastrear genealógicamente lo íntimo e idiosincrático de lo social y general. De allí la posibilidad de construir un saber social a partir de las narraciones individuales.

Respecto a los presupuestos políticos, nos alejamos de algunas posiciones cándidas que suponen *a priori* un carácter intrínsecamente emancipador del enfoque para afirmar que, dependiendo de sus formas y usos, puede igualmente servir como instrumento de conocimiento para el control de la vida. Esta facultad múltiple -reproductora o transformadora- requiere de un posicionamiento claro respecto de las condiciones en que la indagación narrativa sirve para la producción de un conocimiento crítico. Y dichas condiciones son, fundamentalmente, la necesidad inscribir las vidas individuales dentro de los contextos sociales y, luego, producir teoría desde las propias biografías. Zanjado lo anterior, explicitamos que nuestra investigación tiene la intencionalidad de producir un conocimiento con algún grado de criticidad. No somos ni tan temerarios ni tan ambiciosos -ni creemos tener la capacidad tampoco- para postular algún tipo de carácter emancipador de la misma.

Finalmente, y a nivel de presupuestos éticos, señalamos la insuficiencia del *contrato explícito* -el cumplimiento de los formalismos- para considerar nuestro proceder ético durante esta investigación. Por lo mismo, asumimos como parte de un *contrato*

implícito el sostener, desde el comienzo y hasta el finalizar la investigación -incluyendo el preciso momento en el que estoy escribiendo esto, y más allá-, una ética relacional preocupada en no objetivar la experiencia del otro y observante de las condiciones para el desarrollo de una comunicación -y una representación del otro- “no violenta”.

En términos prácticos, este conjunto de presupuestos vehiculizó la toma de decisiones específicas de nuestro diseño metodológico. Al respecto, dentro del enfoque biográfico-narrativo hemos optamos por aquellas posiciones que -lejos del “intimismo” y el “textualismo”- intentan hacer emerger, desde los relatos particulares, un saber que es colectivo y que da cuenta de aspectos estructurales de las relaciones sociales.

Siguiendo dichos lineamientos, la investigación se estructuró a partir de la producción de *relatos de vida* generados a través de *entrevistas biográficas* (únicas y progresivas), particularmente siguiendo la estrategia de los *relatos biográficos paralelos*.

En la práctica se realizaron 35 entrevistas biográficas a estudiantes que cursaban su último año de escolaridad obligatoria (IV Medio) en la ciudad de Santiago de Chile. De estos, 10 correspondían a jóvenes que asistían a un colegio particular pagado clasificado como de Grupo Socio Económico (GSE) Alto, 10 estaban matriculados en una institución particular subvencionada clasificada como de GSE Medio y 15 acudían a un liceo municipal clasificado como de GSE Bajo. Del total, 18 fueron estudiantes mujeres y 17 estudiantes hombres.

Finalmente, y alejados del “fetichismo metodológico”, el material producido fue procesado en un doble registro. El primero de ellos, de carácter más paradigmático en el campo de la investigación cualitativa, fue la reducción de datos para su posterior codificación y categorización. Este ejercicio se realizó contrastando la información de los relatos biográficos y verificando las “recurrencias empíricas” que en estos aparecían.

En un segundo registro, aplicamos los principios del análisis sociobiográfico, vinculando los distintos relatos con sus contextos de producción. Este ejercicio nos ha permitido, en la fase de análisis, inscribir las biografías en un espectro más amplio, al tiempo que nos habilitó para deducir a partir de ellas un saber “generalizado” sobre la sociedad en que se desarrollan las trayectorias vitales de los participantes. Es decir, un conocimiento sobre la sociedad en que vivimos.

PARTE IV

RESULTADOS

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

La cuarta parte de esta tesis está abocada a la presentación de los resultados y se encuentra dividida en dos subpartes. La primera de ellas -PARTE IV (A)- tiene por objetivo ilustrar, de la manera más completa posible, las inscripciones sociales e históricas y las principales características de aquellos escenarios donde se despliega la experiencia escolar de los jóvenes que participaron en esta investigación. En tal sentido, esta tiene un afán eminentemente contextualizador. Es decir, representa un esfuerzo por delinear los contornos históricos, sociales e institucionales que prefiguran las experiencias concretas de los sujetos. Este ejercicio se realizará analizando tanto los aspectos “objetivos” de dichos contextos, como el modo en que estos son percibidos por los propios estudiantes. Será aquí, entonces, donde la voz de los actores escolares aparecerá por primera vez y, desde este momento, irá asumiendo progresivamente el protagonismo hasta desencadenar -esperamos- un verdadero relato coral y polifónico.

En la segunda subparte -PARTE IV (B)- nos hacemos cargo directamente de los objetivos centrales de este trabajo. Siguiendo la lógica de los mismos, dividimos esta subparte en tres capítulos. En el primero de ellos (capítulo 8) se identifican y caracterizan las “marcas” que imprime la experiencia escolar en la subjetividad de los estudiantes de distintos grupos socioeconómicos. Por su parte, el segundo de ellos (capítulo 9) se encarga de evidenciar los sentidos atribuidos a la misma. Ambos, en la medida que se desprenden del objetivo principal de esta investigación, constituyen la médula de la parte IV -o de los resultados- en su conjunto. Por esta razón, su extensión es significativamente mayor que la exhibida en los capítulos del resto de la investigación. Finalmente, un tercer capítulo (capítulo 10) está diseñado para la presentación de los perfiles biográficos de tres estudiantes, uno por cada GSE. A través de dichos perfiles pretendemos ilustrar, en y desde las trayectorias singulares de estos jóvenes, los principales procesos en torno a la experiencia escolar revisados a lo largo los resultados.

Ahora bien, para proporcionar una mayor claridad explicativa, hemos decidido que ambas subpartes (A y B) contengan en sí mismas una primera página de PRESENTACIÓN y una última de VISIÓN SINÓPTICA. Tal forma de proceder debería facilitar la comprensión global de los resultados.

PARTE IV (A)
LOS CONTEXTOS Y ESCENARIOS
EDUCATIVOS DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR

PRESENTACIÓN: LOS CONTEXTOS Y ESCENARIOS DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR

El objetivo de esta subparte es presentar las inscripciones sociohistóricas y las características que exhiben actualmente aquellos escenarios en los que se desenvuelve la experiencia escolar de quienes participaron en esta investigación. No es nuestra intención generar una imagen “objetivista” o “científica” de tales escenarios -al modo de quienes correlacionan factores, por ejemplo, la cantidad de estudiantes por clase o el nivel de escolaridad de los padres y los resultados de aprendizaje-, ni sugerir algún tipo de determinismo que asigne a tal o cual característica del establecimiento una influencia condicionante -e irresistible- respecto de las disposiciones de los sujetos.

Por el contrario, y de manera mucho más modesta, simplemente intentamos bocetear una imagen global de aquel contexto en el cual se encuadran las experiencias de quienes lo habitan: los estudiantes. Para este ejercicio, seguimos los presupuestos de Guzmán y Saucedo (2015), quienes sostienen

Las experiencias no se construyen en el vacío, hemos insistido en que tienen lugar en los contextos en los cuales participan las personas y solo pueden comprenderse tomándolos en cuenta; por ello es importante partir de la noción de contextos locales de práctica que forman parte de estructuras sociales y de contextos socioculturales más amplios. Así, es necesario reconocer las distintas escalas en las que se ubican los contextos y sus relaciones entre éstos [...] Tomar en cuenta lo contextual implica pensar al sujeto en las estructuras sociales y reconocer que hay experiencias que tienen un correlato social de distinto nivel, que son construcciones históricas que se constituyen en marcos culturales y simbólicos. (p. 1039)¹²⁸

Con el objetivo de interrelacionar las distintas escalas contextuales de la experiencia, hemos dividido esta parte en 2 capítulos. El primero de ellos tiene por función presentar las coordenadas y las condiciones “objetivas” de aquellos escenarios donde se despliega la experiencia escolar. Este primer capítulo se presenta en dos acápites. El inaugural, llamado “Los escenarios educativos en su inscripción histórica”, pretende dar cuenta de cómo los establecimientos seleccionados en la investigación se acoplan e

¹²⁸ Y continúan:

Así, es necesario reconocer las distintas escalas en las que se ubican los contextos y sus relaciones entre éstos. En el campo educativo, las personas logran interrelaciones diversas entre lo que acontece en el aula, en la escuela y su organización, en el sistema educativo; de este modo, no podemos interpretar el espacio áulico, si no comprendemos la organización de la escuela y viceversa. Igualmente, habrá que identificar las articulaciones que las personas producen entre lo local, lo regional, lo nacional, hasta dimensiones más amplias [...] Además, tomar en cuenta la diversidad de contextos implica romper con la idea de la escuela como una institución única y homogénea, que si bien cumple funciones generales y comunes, tiene que pensarse desde su diversidad curricular, institucional y contextual, esto es, a partir de sus propias especificidades. (p. 1039)

incorporan, en una lógica de continuidad histórica, a las formas que han delineado los procesos de estructuración del sistema educativo nacional. En este esfuerzo nos valemos del análisis de bibliografía secundaria y su puesta en relación con los proyectos educativos y otros documentos oficiales de cada uno de los establecimientos. Con todo, y buscando respetar el anonimato comprometido a las instituciones, dichos proyectos serán parafraseados de modo genérico y no citados de manera textual.

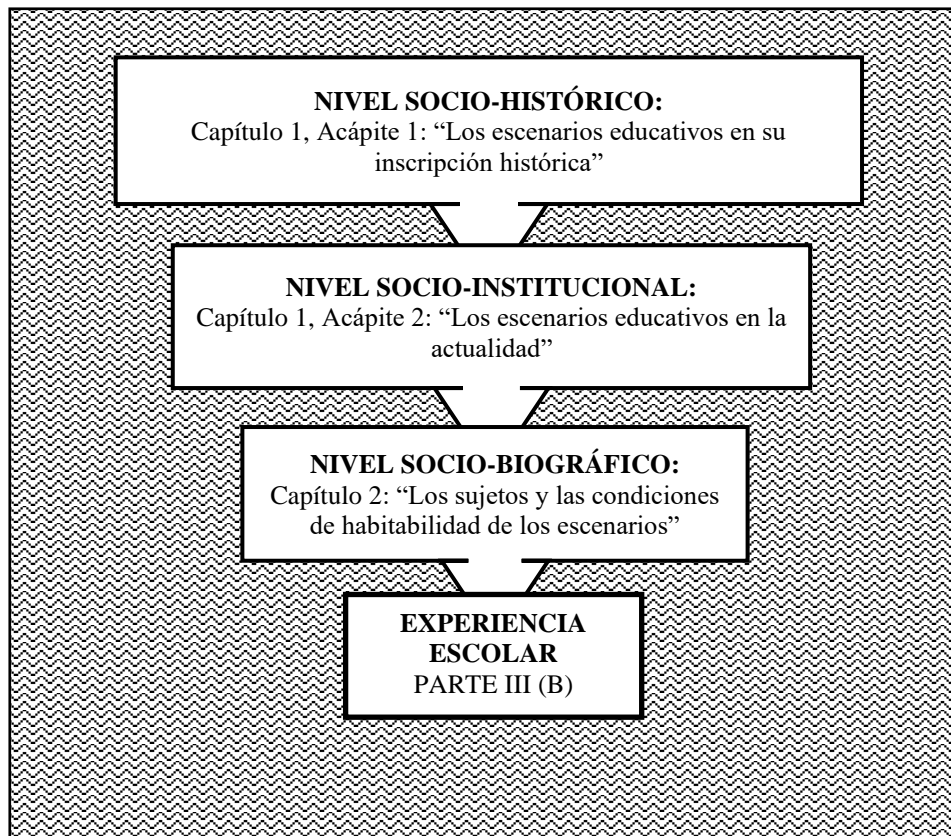
En el segundo acápite, titulado “Los escenarios educativos en la actualidad”, presentamos las principales características de los establecimientos al momento de realizar el trabajo de campo. Nos focalizamos tanto en las capacidades instaladas a nivel material, como aquellas referidas al personal docente. También reseñamos aquí el contenido declarativo de los respectivos proyectos educativos. Para recabar esta información acudimos a la documentación institucional y, fundamentalmente, al contacto directo que teníamos dentro del equipo directivo en cada uno de los establecimientos. A estos les solicitamos completar un formulario informativo. Las vicisitudes que emergieron de tal solicitud serán explicitadas en el desarrollo del respectivo subcapítulo.

En el segundo capítulo, denominado “Los sujetos y las condiciones de habitabilidad de los escenarios” ingresamos directamente -y por primera vez - al testimonio de los jóvenes que participaron de esta investigación. Nos interesa revelar cómo las condiciones “objetivas” revisadas en el capítulo previo, se manifiestan y son percibidas por los estudiantes y cuál es valor que le asignan en el despliegue de su propia experiencia escolar. Para la realización de esta última sección nos valemos de las entrevistas biográficas que componen el corpus central de esta investigación.

Los dos capítulos que componen esta primera parte de los resultados se articulan en la lógica enunciada de la relación inter-escalar. En efecto, cada cual se hace cargo de alguno de los niveles vinculados al fenómeno educativos: el histórico, el social e institucional y el biográfico.

A través de estos tres niveles -o escalas- intentamos generar una suerte de caracterización en “embudo” que, siguiendo una línea orientada desde lo general a lo particular, permitirá reconstruir una imagen global de los contextos que enmarcan la experiencia escolar de los jóvenes que nos testimoniaron su trayectoria biográfica. Dicha caracterización en “embudo” -y la sección específica en que es trabajada cada dimensión- se presenta en la FIGURA 5.

FIGURA 5. ESCALAS DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR



Fuente: Elaboración propia.

Insistimos, para no dejar ninguna duda al respecto, que con esta estrategia de relación inter-escalar pretendemos esbozar un contexto que enmarca la experiencia y no unas estructuras que la determinan. Reiterada la advertencia, ya es hora de conocer nuestros escenarios.

CAPÍTULO 6. LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR: ESENAARIOS DE ESTUDIO.

Tanto en el marco teórico como en el enfoque de la investigación hemos reiterado que las biografías -y el relato que hacemos de ellas- resultan de una trayectoria personal desarrollada al interior de una realidad social e histórica que es colectiva y, por lo mismo, modeladora de la experiencia individual. En este sentido, una biografía -con todo lo singular e irreductible que pueda contener y con toda la incommensurabilidad que se le quiera asignar- es indisociable del contexto sociohistórico en la que es producida. Dicho contexto provee los contornos experienciales comunes dentro de los cuales puede emerger lo propiamente singular e idiosincrático.

El objetivo de este capítulo es precisamente dar cuenta de esos contornos históricos y sociales que van perfilando los escenarios en los que se desenvuelve la experiencia escolar. Para ello, dividimos el capítulo en dos acápite. En el primero se desarrolla la dimensión sociohistórica en la que se inscriben dichos escenarios. En el segundo nos detenemos en su expresión institucional, relevando las características específicas que cada uno de ellos exhibe en la actualidad.

6.1. Los escenarios educativos en su inscripción histórica (Nivel socio-histórico)

En la medida que la experiencia escolar se desarrolla en escenarios específicos (un liceo o un colegio en concreto), la inscripción histórica de tales escenarios permite desarrollar una aproximación más profunda y compleja para su comprensión en el presente. Lo mismo que para la de aquella experiencia escolar que se despliega en su seno.

En el caso de nuestros escenarios, tal inscripción histórica puede incluso retrotraerse a los orígenes de la fundación del sistema educativo nacional chileno en la primera mitad del siglo XIX. Este, aunque heredero de una educación colonial regentada por las congregaciones católicas (García, 2008; Labarca, 1939; Serrano et al., 2013a), tuvo como objetivo declarado -en una discursividad que intentaba presentarse como históricamente inflexiva- la “moralización” y “civilización” de los nuevos ciudadanos advenidos en el contexto abierto por la independencia, además de la promoción de -junto a la inclusión en- aquella “comunidad imaginada” (Anderson, 1993) que debía erigirse una vez disuelto el estatus colonial del país. En otras palabras, el naciente sistema educativo pretendía insuflar el sentimiento de pertenencia e identidad nacional en las nuevas generaciones, al tiempo que instruirles en su nueva condición de ciudadanos (Egaña y Monsalve, 2006; Rengifo, 2012).

En la práctica, esto supuso un importante esfuerzo estatal por erigir una red de instituciones educativas en una lógica que replicaba escolarmente las posiciones de cada grupo o sector dentro de una sociedad fuertemente jerarquizada (Cruz, 2002; Egaña,

2000; Serrano, 2016)¹²⁹. De esta manera, la educación primaria aspiraría a incluir progresivamente al conjunto de la población nacional, al tiempo que constituiría el nivel terminal de los sectores populares (Egaña, 2000). Por su parte, la formación secundaria quedaría reservada para las elites (Cruz, 2002). Este esquema de fuerte implicación estatal en la construcción de un sistema nacional de educación dio forma a una figura histórica distintiva de Latinoamérica y Chile: el Estado docente (Newland, 1991; Serrano et al., 2013a).

Este se desarrolló de manera precaria y segmentada durante todo el siglo XIX (Egaña, 2000; Ponce de León, 2018). También lo hizo la educación privada, fundamentalmente -y en continuidad con lo ocurrido en el periodo colonial- proporcionada por congregaciones religiosas u organismos dependientes de las diócesis católicas (Aedo-Richmond, 2000; García, 2008; Labarca, 1939). Serán estas dos redes - la fiscal y la privada, mayoritaria aunque no exclusivamente católica- las que soportarán la expansión histórica del sistema educativo nacional. Con todo, fue el sector público el que representó el principal sustento de quienes -aún en una proporción minoritaria- asistían a algún nivel de enseñanza en Chile¹³⁰.

Debería pasar más de un siglo para que la educación primaria abarcara al menos al 50% de la niñez y juventud chilena. Por su parte, la educación secundaria -aquella en la que se insertan nuestros escenarios- mantuvo un ritmo ralentizado de crecimiento. Así, por ejemplo, si hacia 1940 el nivel primario alcanzó una cobertura del 51,1%, diez años después esta ascendía al 59% de la cohorte de niños en edad escolar. Mientras, en el mismo intervalo de años, la enseñanza media exhibió una cobertura de 16,9% y 26,3% respectivamente (Ponce de León, 2018, p. 67). Aún con todas sus insuficiencias, la masificación del nivel primario y la expansión del secundario solo fue posible debido a la consolidación del Estado docente durante el siglo XX, particularmente entre la década de 1940 y el golpe de Estado de 1973 (Silva, 2018).

Es en este contexto de auge del Estado docente y de expansión estratificada del sistema educativo nacional -desde la doble red de escuelas y liceos fiscales, por un lado, y de instituciones privadas, fundamentalmente católicas, por otro- en que surgen los dos primeros escenarios incluidos en este estudio, los que ilustran precisamente el carácter constitutivo de la señalada red en el contexto de la consolidación del Estado docente.

En efecto, al iniciar la década de 1960, periodo en el cual surgen los dos establecimientos aludidos, la cobertura de la educación primaria ya alcanzaba al 61,4% de la cohorte respectiva. Mientras, la educación secundaria abarcaba al 36,8% de los niños, niñas y jóvenes en edad de cursar este nivel de enseñanza¹³¹ (Ponce de León, 2018, p. 67). Como señaláramos, la expansión del nivel secundario se arrastraba desde las décadas anteriores, sin embargo, será en los 60', y a partir de una decidida acción de

¹²⁹ A nivel de educación primaria, ver el texto de Egaña (2000). A nivel secundario, el de Nicolás Cruz (2022), Finalmente, a nivel universitario, el de Sol Serrano (2016). En cualquier caso, la autora del último texto plantea con posterioridad que el habitar la escuela, al menos desde fines del siglo XIX, fue en Chile “la experiencia compartida más *amplia* de la sociedad moderna después del rito religioso” (Serrano et al., 2018b, p. 63).

¹³⁰ En términos generales, y a pesar del innegable proceso expansivo (de las 280 escuelas públicas existentes en 1852 se pasó a 1.029 en 1888), hacia fines del siglo XIX la educación primaria pública incluía solo al 15% de la población infantil, mientras que la privada no alcanzó al 5% de la cohorte respectiva (Egaña, 2000, p. 107).

¹³¹ Y la educación terciaria integraba al 3,6% de la cohorte respectiva (Ponce de León, 2018, p. 67).

inversión estatal en este nivel específico, en que dicho crecimiento se acelerará significativamente (PIIE, 1984)¹³².

Nuestro primer escenario de estudio surge precisamente como resultado de esta decidida acción estatal por expandir la educación secundaria a sectores medios y populares en la década de 1960. Nos referimos específicamente al liceo de GSE Bajo. Este fue fundado en 1966 en la entonces comuna de Conchalí, actual Recoleta, emplazada en la zona norte de Santiago. El establecimiento fue originalmente creado -y su infraestructura construida para tales efectos- como un liceo fiscal de hombres que impartía formación científico-humanista¹³³ en un territorio habitado por familias de extracción socioeconómica baja o popular. Desde fundación, este ha sido un establecimiento público y gratuito.

El segundo de los establecimientos construido poco años después fue el de GSE Alto. Su creación refleja el carácter paralelo de la educación privada en este periodo. En concreto, el colegio fue fundado en 1970 por una congregación religiosa femenina surgida en Barcelona durante el siglo XIX. Dicha congregación desembarcó en Sudamérica en la década de 1960 y, en el caso que nos interesa, instaló inicialmente un jardín preescolar en la comuna de Las Condes, el cual -debido a la expansión de la demanda- decidió ampliarse a todos los niveles de enseñanza escolar (primaria y secundaria) y fue definitivamente trasladado a las instalaciones actuales -construidas específicamente para esta función educativa- ubicadas en Vitacura, comuna emplazada en la zona oriente de la capital y que constituye uno de los territorios más exclusivos y elitistas del país. Desde su origen fue un colegio particular pagado al que asistían fundamentalmente familias acomodadas de los sectores aledaños. En la actualidad el arancel que deben costear las familias es de aproximadamente \$ 3.600.000 (en 10 cuotas mensuales), además de una matrícula anual que asciende a los \$350.000¹³⁴.

Tanto el colegio de GSE Bajo como de GSE Alto surgen dentro de -y representan a- la doble red que articuló el sistema educativo nacional bajo el Estado docente. Doble red, insistimos, que se soportó en la primacía, tanto en número de establecimientos como en capacidad de cobertura y de matrícula, de las escuelas y liceos públicos fiscales. Sin embargo, y acaso paradójicamente, este momento de auge del Estado docente coincidió con su abrupto término.

En efecto, a partir del golpe de estado efectuado en 1973 se iniciaría un proceso histórico que terminaría por dismantelar la figura histórica del Estado docente, el mismo que había tardado más de un siglo y medio en consolidarse. En su lugar, la dictadura instaló un -entonces- original y novedoso modelo formativo basado en las premisas del naciente neoliberalismo (PIIE, 1984). En términos generales, la acción neoliberal en el campo educativo chileno tendió explícitamente a la privatización de la provisión

¹³² Este proceso se puede evidenciar particularmente en el volumen 2, capítulo 6 (“Evolución de la matrícula escolar”) y sus anexos.

¹³³ En la época, el “liceo” como institución suponía una formación de carácter científico humanista. Las otras instituciones o modalidades educativas tenían denominaciones como instituto comercial, escuela de estudios metalúrgicos, etc. En la actualidad, existe la posibilidad de encontrar “liceos” con una modalidad de educación técnica.

¹³⁴ La sumatoria completa corresponde a aproximadamente 4.229 euros anuales. Aparte, al ingresar al colegio casa estudiante debe pagar una cuota única de incorporación de \$840.000 (899 euros aproximadamente).

educativa y, posteriormente, a la configuración de un nuevo tipo de gobernanza del sistema en su conjunto (Falabella, 2015; Slachevsky, 2015)¹³⁵.

Respecto de lo primero, y en el campo propiamente escolar, la privatización se llevó a cabo mediante el traspaso de los liceos fiscales a los municipios y la creación de un tercer sector (el particular subvencionado), que -siguiendo explícitamente y al *pie de la letra* la política del *voucher* promovida por el “padre” del neoliberalismo, Milton Friedman¹³⁶- comenzó a expandirse a expensas del antiguo sector fiscal (Assáel et al., 2011; Bellei, 2015). En efecto, la política de subvención a la demanda implementada en dictadura igualó las condiciones y el acceso a los recursos públicos entre los ahora liceos municipales y los nuevos colegios particulares-subvencionados, los que pasarían a percibir exactamente el mismo monto por el promedio de asistencia diaria de cada alumno matriculado¹³⁷.

La lógica que subyacía a esta medida era que la competencia “igualitaria” entre establecimientos educativos (municipalizados y particulares-subvencionados, pues, el sector particular pagado o privado se mantuvo inalterado) estimularía un aumento de la “calidad” educativa e induciría el progresivo cierre de aquellos centros menos cualificados. En teoría, esto ocurriría “espontáneamente” debido a que tales establecimientos se verían financieramente asfixiados –estrangulados por la mano invisible del mercado- debido a la fuga de los estudiantes -portadores del *voucher*- en su elección racional de instituciones con mejor nivel educativo (Gallego y Sapelli, 2007)¹³⁸.

Fue de esta manera que la privatización neoliberal estimuló la configuración de los denominados “cuasi mercados educativos”, constructo teórico-analítico de amplia difusión internacional en las últimas décadas (Ball y Youdell, 2008; Verger et al., 2016b) y que encuentra en el caso chileno una de sus expresiones paradigmáticas (Berger et al., 2016a)¹³⁹.

¹³⁵ En una primera fase la dictadura se limitó a reprimir a los integrantes de la comunidad educativa disidente y a “depurar” los elementos curriculares que, en su visión, contenían una visión “antinacional”. A partir de fines de la década de 1970 iniciaría propiamente su proyecto de modernización educacional neoliberal (Falabella, 2015; Slachevsky, 2015). En 1986, por su parte, culminó el proceso de “municipalización” de la educación primaria y secundaria, política ampliamente resistida por el gremio docente (Matamoros y Álvarez, 2020) y por el movimiento estudiantil secundario antidictatorial (Neut y Neut, 2022).

¹³⁶ Quien, dicho sea de paso, viajó personalmente a Chile en 1975 para convencer al dictador Augusto Pinochet sobre las bondades del nuevo modelo neoliberal que proponía.

¹³⁷ Durante el período del Estado docente también existió una subvención para iniciativas particulares en educación, pero esta correspondía a un 40% respecto de lo que percibía un establecimiento fiscal, al tiempo que el financiamiento se efectuaba sobre la oferta y no sobre la demanda. Esta política, como resulta obvio, desincentivaba la creación de colegios subvencionados y privilegiaba la matrícula en instituciones públicas.

¹³⁸ Sobre la circulación internacional de estos paradigmas a la manera de una agenda educativa global ver el texto de Ruiz et al. (2018).

¹³⁹ Aunque escapa de nuestros objetivos, señalamos previamente que la privatización también modificó el sistema de gobernanza educativa en su integralidad. De acuerdo a Ball y Youdell (2008), los procesos de privatización encubierta de la educación pública se han estructurado en una doble vertiente. De un lado una privatización “exógena” y, de otro, una privatización “endógena”. Esta última consiste en la “importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público se asemeje cada vez más a una empresa y sea tan eficiente como una empresa” (p. 8). En esta dirección, durante las últimas décadas las reformas neoliberales han modificado estructuralmente los modelos de gobernanza escolar generando un “nuevo orden educativo mundial” (Anderson, 2018). En su conjunto, estas transformaciones han tendido a privatizar la propiedad y/o la gestión de las instituciones y a mercantilizar los recursos y procesos educativos formales en gran parte del mundo (Laval, 2018; Verger et al., 2016b) y, por supuesto,

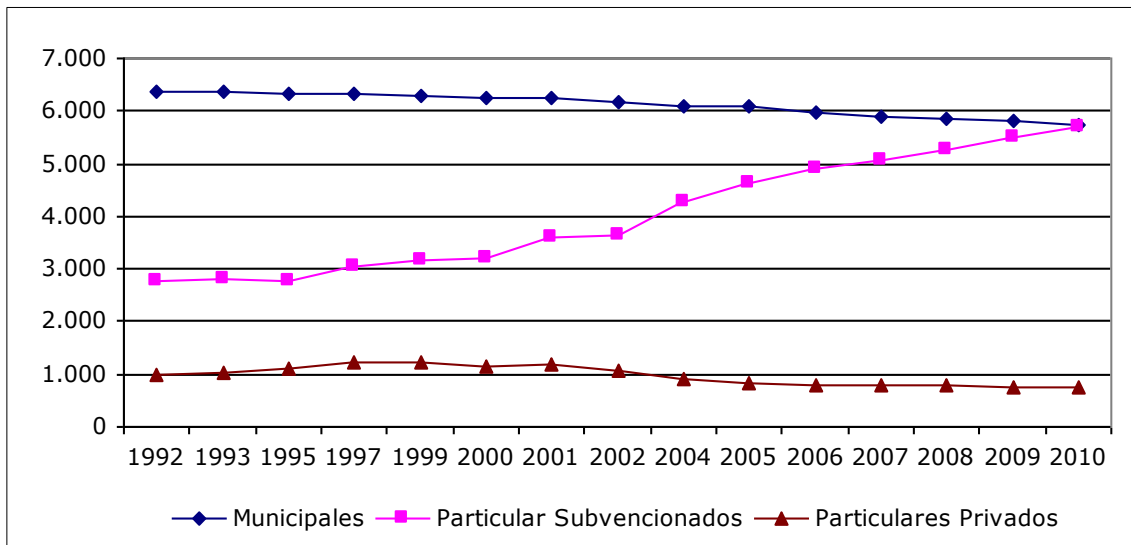
Tras el retorno a la democracia en 1990, las políticas públicas en educación no solo mantuvieron, sino que profundizaron este modelo de “cuasi mercado educativo” en el nivel escolar, instaurando incluso la posibilidad de un co-pago de las familias (añadidos a la subvención estatal) en el sector particular-subvencionado, generando la figura del “financiamiento compartido”.

Para nuestros intereses, los procesos señalados implicaron, en la práctica, la expansión ininterrumpida del sector privado en el ámbito educativo (Bellei, 2015). En efecto, este terminó superando al sector público, tanto en cantidad de establecimientos como en capacidad de cobertura o volumen de la matrícula estudiantil. La aplicación del modelo neoliberal en la escuela, entonces, invirtió absolutamente las formas de estructuración del sistema educativo nacional que habían prevalecido durante el periodo de surgimiento, consolidación y auge del Estado docente. En adelante, será el sector privado (particular subvencionado principalmente) el que concentrará la mayor proporción del estudiantado nacional.

Los GRÁFICOS 1, 2 y 3 ilustran el proceso de inversión en las tendencias históricas que estructuraron el sistema educativo nacional en su nivel escolar (primaria y secundaria) desde la aplicación de las reformas neoliberalizantes.

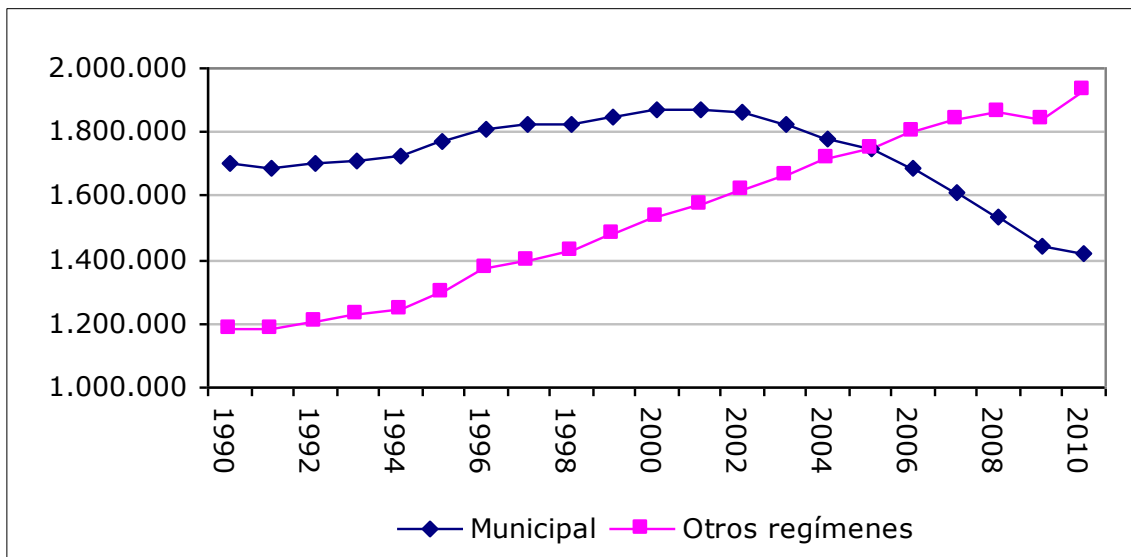
en Chile (Ruiz et al., 2018). Al mismo tiempo, y “por arriba”, se ha centralizado la labor de control educativo estatal a través de la implementación de procesos de evaluaciones externas y estandarizadas (el “Estado evaluador”) y la fijación de regulaciones públicas para la supervigilancia en torno al cumplimiento de los indicadores de la “calidad”, cuestión de cuyos resultados depende el consecuente usufructo de los recursos públicos y el rango salarial de los trabajadores de la educación (Falabella, 2015; Ruiz et al., 2018; Fernández et al., 2017). Tales reformas y regulaciones han seguido las directrices emanadas de los principales organismos multilaterales y financieros internacionales (OCDE, Banco Mundial, FMI, etc.) implantando a nivel educativo las directrices de la Nueva Gestión Pública (Falabella, 2015; Morales, 2014; Sisto y Fardella, 2014). Es lo que se ha venido denominando como “managerialismo” educativo (Gewirtz y Ball, 2000; Sisto, 2019), nuevo gerencialismo (Anderson, 2018), nuevo profesionalismo (Anderson, 2018) o, si se prefiere y de manera más “cruda”, como la “escuela del capitalismo total” (Michéa, 2009, p.39).

GRÁFICO 1. NÚMERO DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES POR DEPENDENCIA (1992-2010)

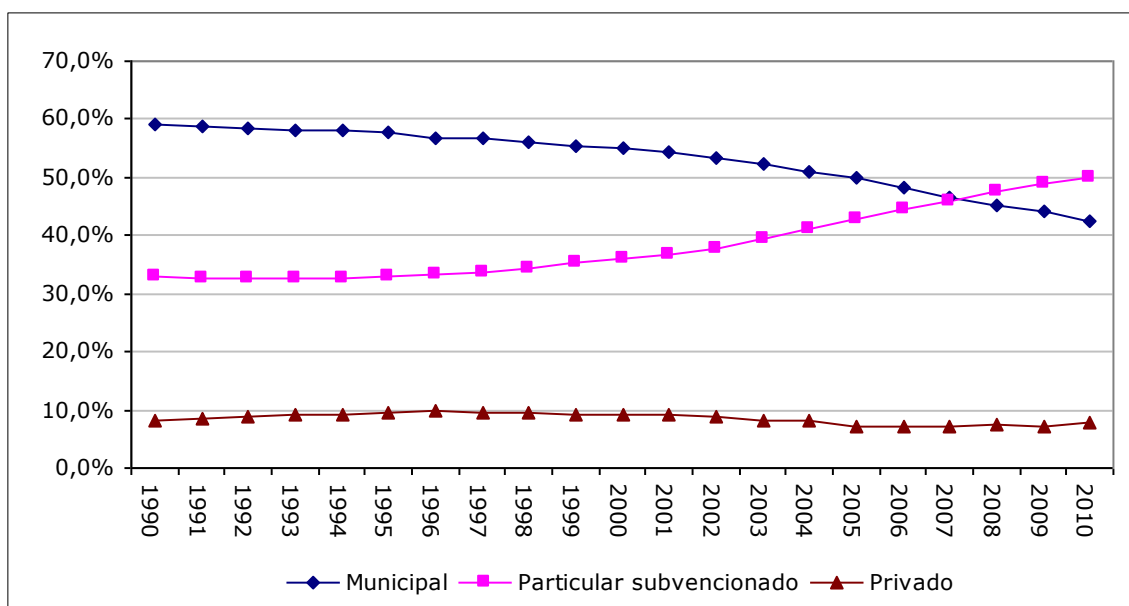


Fuente: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2012).

GRÁFICO 2. NÚMERO DE MATRICULADOS EN ESTABLECIMIENTOS MUNICIPALES Y OTROS RÉGIMENES (1990-2010)



Fuente: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2012).

GRÁFICO 3. MATRÍCULA POR DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA (1990-2010)

Fuente: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2012)¹⁴⁰.

Como se puede apreciar en los gráficos, al comienzo del periodo democrático en 1990, la educación pública en Chile era mayoritaria, tanto en cantidad de establecimientos como en volumen de matrícula. Desde entonces, y producto de las políticas de neoliberalización y privatización educativa, la tendencia en ambos registros es a una disminución pronunciada del sector público y un aumento ininterrumpido del privado¹⁴¹. En efecto, desde 1993 los establecimientos municipales se redujeron progresivamente en la misma medida que proliferaban los colegios particulares subvencionados. Así, en concreto, entre dicho año y el 2010 se pasó desde los 6.366 establecimientos municipales a los 5.783. Como contraparte, en el mismo lapso los establecimientos particulares subvencionados se duplicaron, pasando de 2.780 centros a 5.680 recintos (Biblioteca del Congreso Nacional, 2012). De esta forma, hacia el año 2010, la cantidad de establecimientos particulares subvencionados prácticamente igualó al número de instituciones públicas o municipales (GRÁFICO 1).

Lo que ocurre a nivel de la cantidad de establecimientos, se replica en la dimensión de la cobertura o volumen de la matrícula. En efecto, si sumamos la cantidad de estudiantes que asisten a colegios particulares subvencionados con aquellos que los hacen

¹⁴⁰ Alguien podría llamar la atención respecto a que los datos solo llegan hasta el año 2010. E, incluso, afirmar que en adelante se han aprobado iniciativas que buscaban “paliar” los efectos más perniciosos de la privatización, como la aprobación de la Ley de Inclusión Escolar del año 2015 que estipuló el término progresivo del co-pago (financiamiento compartido) y prohibió el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. No obstante, lo que nos interesa es destacar tendencias que contextualizan nuestros escenarios y no hacer una genealogía pormenorizada de la política pública y sus efectos. Y, en este sentido, reformas más reformas menos, las tendencias han mantenido su orientación.

¹⁴¹ Acaso como respuesta a esta dinámica, el liceo de GSE bajo debió modificar algunas de sus estructuras o características originales. En concreto, de constituir un liceo de hombres pasó a ser una institución mixta. Asimismo, en 1990, y de manera paralela a la modalidad Científico-Humanista, creó una línea complementaria de Enseñanza Técnico Profesional dentro del currículum. Finalmente, el año 2018 abrió la modalidad de Enseñanza de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA).

a establecimientos “particulares pagados”, se puede apreciar que, aproximadamente en la medianía de la década del 2000, el total de niños, niñas y jóvenes que cursaban su enseñanza en “establecimientos privados” superó a aquellos que lo hacían en instituciones públicas (GÁFICO 2). En el desglose específico por dependencia, el sector específicamente particular-subvencionado superó la matrícula de la sección municipal el año 2007 (GRÁFICO 3)¹⁴².

Y es precisamente este año en que el sector particular subvencionado se tornó mayoritario en el sistema escolar chileno el mismo en el que se crea nuestro tercer escenario: el colegio particular subvencionado de GSE Medio. Este se emplaza en las instalaciones de una antigua fábrica textil ubicada en la céntrica comuna de Santiago, a pocas cuadras de su límite con la comuna de Quinta Normal. Su alumnado está compuesto fundamentalmente por estudiantes de familias de clase media que residen en la zona centro y poniente de la ciudad. Es un colegio que, junto a la subvención estatal, exige un copago de \$85.000 mensuales a las familias¹⁴³.

Resulta peculiar, respecto de los procesos que venimos revisando, que en el propio proyecto educativo de la institución se afirma que el año 2012 esta vivió una explosión de la demanda por matrícula, situación que se habría mantenido en el tiempo. Constituye un guiño poco velado al proceso de fuga de estudiantes desde los liceos municipales verificado tras las movilizaciones estudiantiles del año 2011, coyuntura que aprovecharon vorazmente los partidarios (*think tanks*, intelectuales, políticos y sostenedores dueños de colegios) de la privatización educativa para amplificar -y legitimar- la acción de los colegios particulares-subvencionados¹⁴⁴.

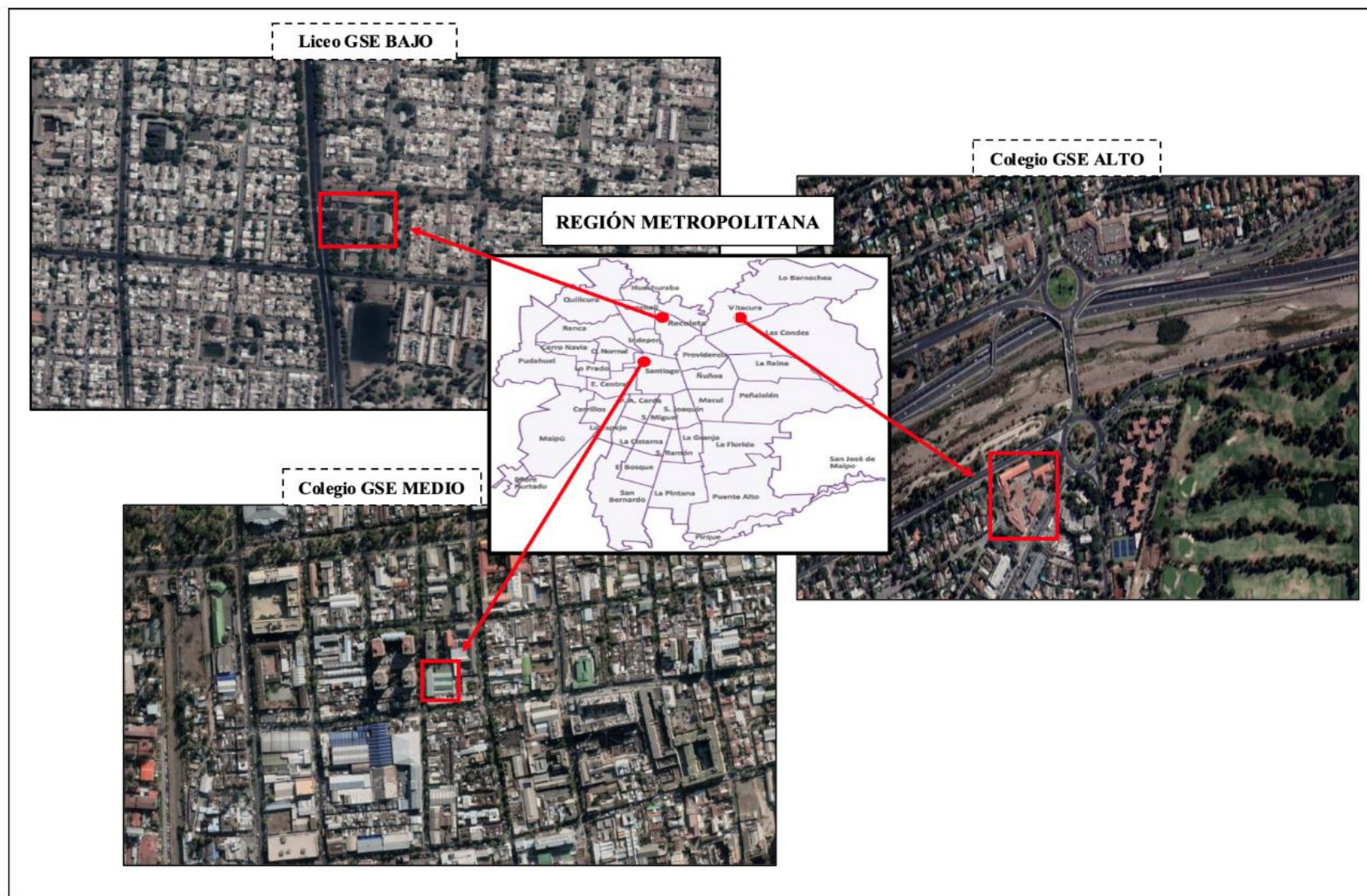
El emplazamiento de los tres escenarios y sus entornos urbanos circundantes se pueden apreciar en la siguiente ilustración (FIGURA 6).

¹⁴² Mirado el proceso en su conjunto a través de estos “datos duros” resulta paradójico, cuando no incluso trágicamente gracioso, hablar de una supuesta “privatización encubierta” (Ball y Youdell, 2008) del sistema educativo en el caso chileno. Esta, como se puede apreciar, era absolutamente pública y evidente.

¹⁴³ Es decir, un monto anual de \$ 850.000 (aproximadamente 910 euros).

¹⁴⁴ La literatura sobre este ciclo de movilizaciones estudiantiles es abundante, así como los diversos ámbitos (causalidades, repertorios de acción, impacto a nivel político, perspectiva de los estudiantes, etc.) en los que se particulariza el análisis (Arrué, 2013; Cañas, 2016; Penaglia y Mejías, 2019; Rifo, 2013; Unicef, 2014).

FIGURA 6. EMPLAZAMIENTO Y ENTORNO URBANO DE LOS ESCENARIOS EN ESTUDIO



Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, prosiguiendo el hilo del relato central, junto a la expansión ininterrumpida del núcleo privado en educación y su ascensión como sector mayoritario dentro del sistema escolar chileno, la creación del “cuasi mercado educativo” produjo una profunda segmentación del mismo, fenómeno que se expresará tanto a nivel socioeconómico como académico (Bellei, 2013; Gallego y Sapelli, 2007; García-Huidobro, 2007; PNUD, 2017)¹⁴⁵.

Respecto de la primera cuestión, la segmentación socioeconómica, la TABLA 7 revela el carácter agudo con que se presenta en el sistema escolar chileno.

TABLA 7. DISTRIBUCIÓN DE LA MATRÍCULA POR GRUPO SOCIOECONÓMICO

Grupo Socioeconómico	% matrícula municipal	% matrícula particular subvencionado	% matrícula particular pagado
A Bajo	80%	20%	0%
B Medio bajo	79,3%	20,7%	0%
C Medio	38,2%	61,8%	0%
D Medio alto	10,5%	89,5%	0%
E Alto	0%	12%	88%

Fuente: Adaptado de Cornejo (2018).

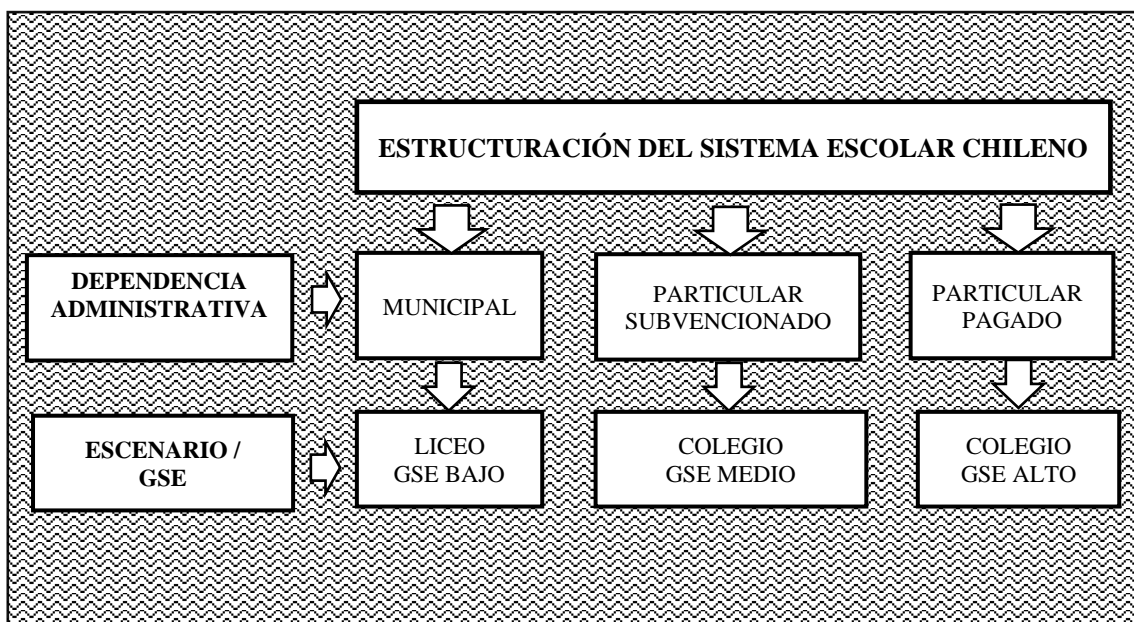
Como se puede apreciar, la segmentación educativa refleja prácticamente “par a par” la asociación que existe entre grupo socioeconómico y tipo de establecimiento al que se asiste, generando una verdadera “educación en ‘ghettos’” (García Huidobro, 2007, p. 73)¹⁴⁶. Así, podríamos afirmar que los Grupos Socioeconómicos Bajos y Medio-bajos

¹⁴⁵ Ya señalamos que históricamente el sistema educativo se expandió de manera estratificada en Chile. Con todo, fue a raíz de las reformas neoliberalizantes que dicha estratificación se convirtió en un modelo de segmentación masivo, inscrito paradójicamente dentro de un discurso igualitario en torno a la educación. En el fondo, lo propio de la estratificación en este modelo es que, reconociendo el derecho que asiste a todas las personas en torno al acceso a la educación escolar, la segmentación fue diseñada como un componente estructural de la “oferta educativa”.

¹⁴⁶ De acuerdo a algunos autores, en el caso chileno esta segmentación socioeconómica y su estructuración “guettificada” induciría un tipo de jerarquización de carácter simbólico. Al respecto, Dávila, Ghiardo y Medrano (2005) sostienen:

asisten en su aplastante mayoría a liceos del sector municipal (teniendo 0% de presencia en el sector particular pagado), los Grupos Socioeconómicos Medios y Medios-altos concurren mayoritariamente a colegios particulares-subvencionados (y al igual que en el caso anterior, presentan un 0% de presencia en colegios particulares pagados), y el Grupo Socioeconómicamente Alto concurre casi exclusivamente a colegios particulares pagados (teniendo un 0% de presencia en liceos municipales y sólo un 12% en colegios particulares-subvencionados). Visto desde esta perspectiva, y como señaláramos en otro lugar, la alta segmentación socioeconómica del sistema escolar permite incluso concluir -amargamente- que, en Chile, “la escuela podría ser considerada como una ‘barrera de contacto’ entre grupos sociales” (Neut, 2019b, p. 179). Y en esto, nuestros escenarios nuevamente expresan o replican el modo de estructuración actual del sistema escolar, como se ilustra en la FIGURA 7¹⁴⁷.

FIGURA 7. RELACIÓN ESCENARIOS/DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA



Fuente: Elaboración propia.

La segmentación que genera el mecanismo de financiamiento del sistema escolar adquiere, también, una cara simbólica. La pertenencia a uno u otro sistema está cargado de *signos de distinción* que configuran un sistema de asignación de atributos a sus estudiantes. (p. 78)

¹⁴⁷ Es necesario señalar que el año 2017 se aprobó una la Ley 21.040 que crea una nueva institucionalidad para la educación pública en Chile. Esta supone el traspaso progresivo -con un horizonte al año 2025- de los jardines, escuelas y liceos públicos desde los municipios (345 en todo Chile) hacia los recién creados Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). Los nuevos Servicios Locales serán 70 en todo el territorio nacional. Al día de hoy se han establecido 11 SLEP que incluyen a 41 comunas de distintas regiones del país. En el caso de nuestro Liceo de GSE Bajo, este aún se mantiene bajo la dependencia municipal. El nuevo régimen de educación pública no tiene dominio -en estas materias- sobre los colegios particulares subvencionados y particulares pagados, los que mantienen inalterada su estructura administrativa.

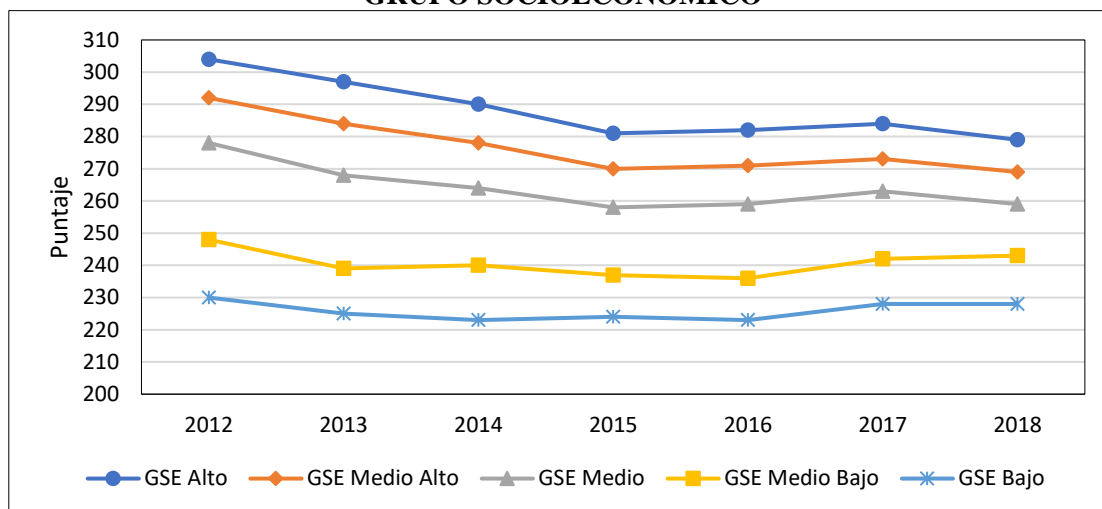
Finalmente, hemos señalado que la segmentación del sistema escolar chileno actual no solo se expresa a nivel de agrupamiento socioeconómico de los estudiantes, sino también en los resultados académicos.

En este campo, la información más homogénea que tenemos para comparar nuestros escenarios entre sí y verificar el modo en que estos “representan” la estructuración de dicho sistema son los resultados que arroja la evaluación del SIMCE para el nivel de II medio en la edición 2018. Un par de aclaraciones para respaldar esta afirmación. Respecto del instrumento, el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) es la principal evaluación externa y estandarizada que se aplica a nivel nacional en Chile. También, resulta necesario decirlo, las más resistida por los movimientos -docentes, secundarios y sociales- y las comunidades educativas que se oponen a las lógicas que trasuntan en las políticas de evaluación estandarizada (Parcerisa y Villalobos, 2020). Este, de acuerdo a la información oficial del Ministerio de Educación (disponible en <https://www.agenciaeducacion.cl/simce/>) evalúa los logros de aprendizaje en distintas asignaturas (principalmente Lectura y Matemática) y se aplica de manera diferida en distintos niveles. En 4° básico y II medio la aplicación es anual. En 6° y 8° básico la aplicación es bianual. Adicionalmente, en III medio se evalúa de forma muestral la asignatura de inglés.

Respecto del año definido para la comparación, el 2018, esto se fundamenta en el hecho que el año 2019, y producto del denominado “estallido social”, muchos establecimientos educativos se vieron impedidos y/o decidieron suspender la aplicación del SIMCE. En nuestro caso, dos de los escenarios elegidos no rindieron la evaluación. Asimismo, en los años 2020 y 2021, y por motivo de la pandemia de COVID-19, el SIMCE fue suspendido (y, en su lugar, se aplicó parcialmente una evaluación diagnóstica de carácter muestral). En estas ediciones no se incluyó a ninguno de los tres escenarios seleccionados. Finalmente, en el presente año 2022, el gobierno ha solicitado la suspensión de la aplicación del SIMCE arguyendo la “incomparabilidad” de los resultados con los años anteriores. De esta manera, el último año que se rindió el SIMCE con normalidad fue el 2018 y por ello nuestra selección. Finalmente, y respecto del nivel escogido para la comparación (II medio), nuestro argumento es simple: es el único nivel que comparten los tres escenarios seleccionados en la edición del SIMCE del año 2018.

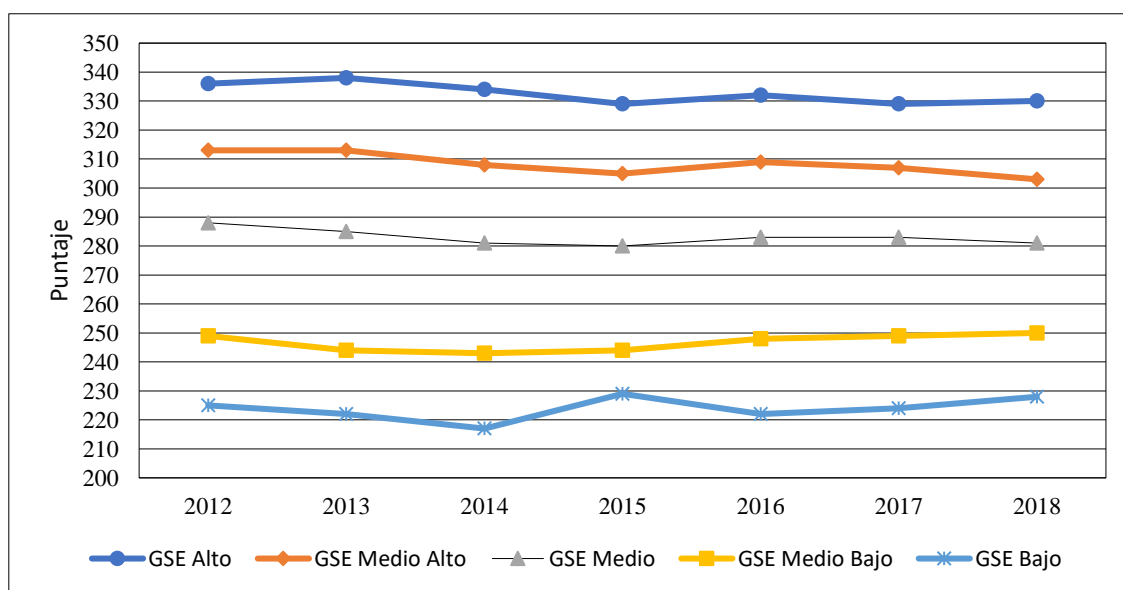
Los GRÁFICOS 4 y 5 revelan, en primer lugar, el carácter académicamente segmentado del sistema escolar chileno a partir de los resultados nacionales proporcionados por el SIMCE para el año 2018 en el nivel de II medio.

GRÁFICO 4. RESULTADO SIMCE LECTURA (II MEDIO). TENDENCIA POR GRUPO SOCIOECONÓMICO



Fuente: Elaboración propia, basado en Agencia de Calidad de la Educación.

GRÁFICO 5. RESULTADO SIMCE MATEMÁTICAS (II MEDIO). TENDENCIA POR GRUPO SOCIOECONÓMICO



Fuente: Elaboración propia, basado en Agencia de Calidad de la Educación.

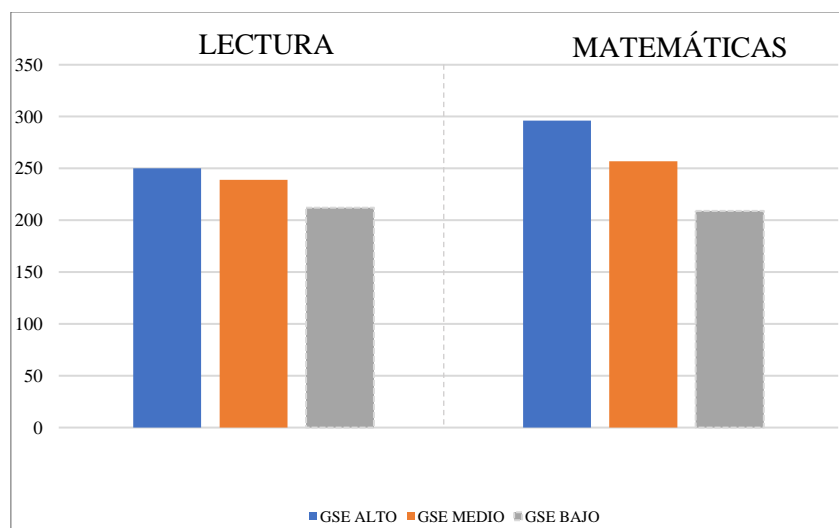
Como se puede apreciar, existe un estrecho vínculo (o una fuerte correlación, para el que lo prefiera) entre el nivel socioeconómico de los estudiantes y el grado de aprendizaje medido a través del SIMCE. Y en esto, nuevamente, los escenarios que hemos escogido replican la realidad nacional -y regional- en la que se insertan. En efecto, los resultados obtenidos en esta evaluación estandarizada decrecen a medida que se desciende en el respectivo grupo socioeconómico, tal como revela la TABLA 8 o y su versión graficada (GRÁFICO 6).

**TABLA 8. RESULTADOS SIMCE 2018, II MEDIO.
ESCENARIOS DE ESTUDIO**

	LECTURA	MATEMÁTICA
GSE ALTO	250 pts.	296 pts.
GSE MEDIO	239 pts.	257 pts.
GSE BAJO	212 pts.	209 pts.

Fuente: Elaboración propia, Basado en Agencia de Calidad de la Educación.

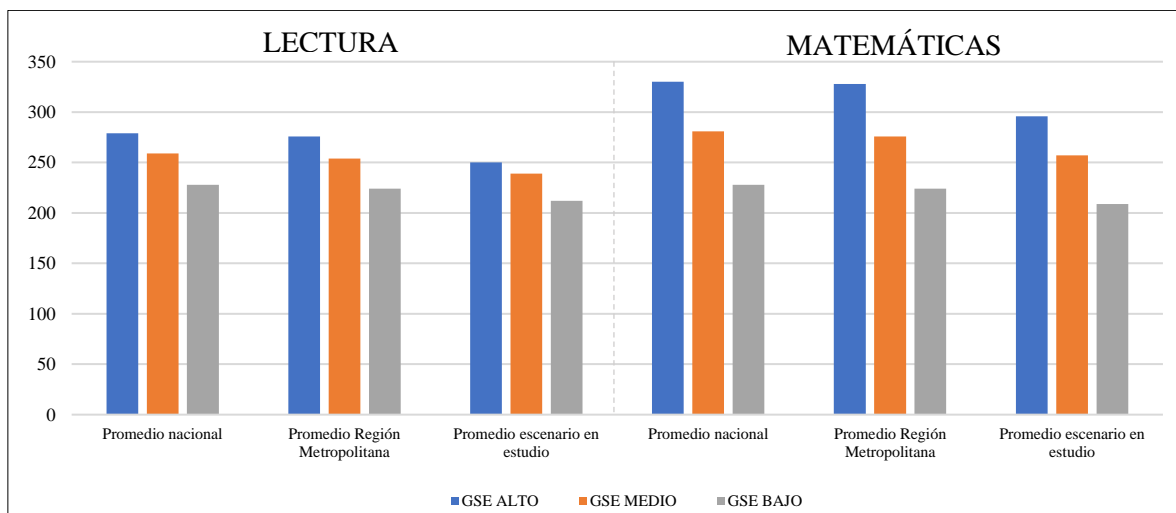
**GRÁFICO 6. RESULTADOS SIMCE 2018, II MEDIO.
ESCENARIOS DE ESTUDIO**



Fuente: Elaboración propia, basado en Agencia de Calidad de la Educación.

Como se puede apreciar, en las dos principales áreas medidas por el SIMCE (Lectura y Matemática), los escenarios seleccionados presentan una aguda estratificación socioeconómica, replicando de este modo, y aun con todos los matices que puedan aparecer, tanto la estructura de resultados nacionales como regionales. Esta comparación -u homologación entre distintos niveles (nacional/regional/escenario)- se encuentra palmariamente reflejada en el GRÁFICO 7.

GRÁFICO 7. PUNTAJE SIMCE POR GRUPO SOCIOECONÓMICO (NACIONAL, REGIONAL Y EN ESCENARIOS DE ESTUDIO)



Fuente: Elaboración propia, basado en Agencia de Calidad de la Educación.

Como se colige de los gráficos, los escenarios escogidos expresan la realidad de su respectivo GSE en la medida que exhiben una relación de similitud con lo que ocurre en escenarios análogos a nivel regional y nacional.

A manera de síntesis, entonces, podemos afirmar que los escenarios escogidos en esta investigación no solo expresan la evolución que contorneó la forma histórica del sistema de educación nacional en Chile (la doble red de instituciones fiscales y privadas, con presencia mayoritaria de las primeras durante el Estado docente, y la inversión de esta tendencia a partir de las políticas neoliberales y privatizadoras implementadas en dictadura -y profundizadas en democracia- encarnadas en la creación del sector “particular subvencionado”), sino también dan cuenta del tipo de estructuración que este ha asumido en la actualidad (triple dependencia -municipal, particular subvencionada y particular pagada- directamente asociada a una alta segmentación socioeconómica y académica).

Y en esto, como hemos insistido a lo largo del capítulo, los escenarios escogidos para la investigación participan al tiempo que “representan” una realidad mayor de la que forman parte. ¿De qué manera esta participación se expresa en las características internas de cada establecimiento? Abordar esta interrogante es el objetivo del siguiente acápite.

6.2. Los escenarios educativos en la actualidad (Nivel socio-institucional)

La comprensión del marco sociohistórico de inscripción de los escenarios de estudio constituye un ejercicio que nos permite una aproximación más compleja e integral al momento de “ingresar” a los mismos, objetivo principal del presente apartado. Aquí, por lo tanto, lo que nos importa es menos el vínculo de cada institución con la realidad nacional en la que se inscriben y más aquellas características internas y “objetivas” que enmarcan su acción pedagógica concreta.

Para este ejercicio de reconstrucción contextual en el nivel socio-institucional, nos basamos inicialmente en la TABLA 9, cuya información fue proporcionada por el contacto que teníamos en el equipo directivo de cada uno de los establecimientos (en el colegio de GSE-Alto el Coordinador Académico, en el de GSE-Bajo la Directora del liceo y en el de GSE Medio el Director del colegio). Del mismo modo, cuando sea necesario y de manera auxiliar, acudiremos a algunas observaciones directas realizadas durante el trabajo de campo y a lo expuesto en los proyectos educativos de cada institución. Las aportaciones que proporcionan estas entradas permitirán complementar nuestra mirada panorámica sobre los escenarios educativos.

TABLA 9. ANTECEDENTES DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES QUE PARTICIPARON DE ESTA INVESTIGACIÓN

Establecimiento/Criterio	GSE BAJO	GSE MEDIO	GSE ALTO
Año de fundación	1966	2007	1971
Dependencia administrativa	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado
Costo para las familias ¹⁴⁸	\$0	10 cuotas de \$85.000	10 cuotas de \$ 360.000
Orientación educativa	Laica	Laica	Confesional/Católica
Niveles de enseñanza que imparte	Básica y Media (7° Básico a IV Medio)	Media (I Medio a IV Medio)	Pre-básica ,Básica y Media (Play group a IV Medio)
Tipo de Jornada escolar	Completa	Completa	Completa
Modalidad de enseñanza que imparte	Científico Humanista Técnico-Profesional	Científico Humanista	Científico Humanista
Superficie total	2935 m ²	-	7.792 m ²
Superficie construida	899 m ²	-	3.904 m ²
Cantidad de estudiantes	387	264	305
N° total de estudiantes extranjeros	25 ¹⁴⁹	1 ¹⁵⁰	15 ¹⁵¹
Número de profesores	55	14	
Número de asistentes de la educación	24	5	10
Índice de Vulnerabilidad (IVE)	91,62%	-	0%

Fuente: Elaboración propia.

¹⁴⁸ En pesos chilenos.¹⁴⁹ El desglose por país y cantidad de estudiantes es: Perú (11), Colombia (4), Bolivia (3), Venezuela (3), Haití (2), Ecuador (1) y República Dominicana (1).¹⁵⁰ Como explicitamos se nos señaló verbalmente que existen estudiantes de Perú, Venezuela, Bolivia, China sin especificar la cantidad.¹⁵¹ El desglose por país y cantidad de estudiantes es: Brasil (5), Argentina (4), Venezuela (4), Perú (1) y Paraguay (1).

Lo primero que resalta al observar el cuadro es la escasa o, al menos, incompleta información que presenta el colegio particular subvencionado del GSE-Medio. Esto no deviene necesariamente de una falta de voluntad del director frente a los requerimientos del investigador, sino a que dicha información sencillamente no existe. O más exactamente, nadie en el establecimiento se ha ocupado de recopilarla. Resulta sorprendente, entonces, la falta de conocimiento general que las autoridades directivas y el sostenedor -dueño del establecimiento y quien percibe la subvención del Estado- presentan sobre la comunidad escolar a la que asisten. Para calibrar adecuadamente esta sentencia y evidenciar que no corresponde a una arbitrariedad, un juicio temerario o una conclusión apresurada de quien escribe, debemos describir la trama experiencial a través de la cual arribamos a esta conclusión.

Para completar el cuadro se envió un mail directamente a los contactos dentro de cada uno de los establecimientos solicitando rellenar un formulario con los datos del mismo. Mientras el contacto del liceo de GSE bajo y el del colegio de GSE alto respondieron diligentemente adjuntando toda la información requerida, el Colegio de GSE Medio acusó recibo del mail, pero el contacto respectivo no completó el formulario. Ante esta situación, y en una de las ocasiones en que asistimos al establecimiento en el contexto del trabajo de campo, se le señaló de manera presencial la necesidad de acceder a dicha información. Su respuesta fue que no tenía los datos requeridos, pero que los recopilaría para el siguiente día. Por supuesto, a la jornada siguiente, insistimos. En la ocasión se nos señaló que la información estaría disponible durante la semana entrante. Pues bien, en esta tercera oportunidad, y sentado frente al director en su escritorio, recibí las siguientes respuestas sobre los datos aún faltantes:

Respecto de la superficie total y la superficie construida el director señaló: “no lo sé, alguna vez escuché decir al sostenedor que el colegio tenía aproximadamente 5 mil metros cuadrados”. Esta información es errada. Y aquí debo confesar una “infidencia”. Yo fui profesor de este colegio durante tres años al comienzo de mi carrera profesional docente, por allá por los albores de la segunda década del 2000. Desde entonces, por supuesto, cambió el equipo directivo, la planta docente y el contingente estudiantil. Sin embargo, las instalaciones seguían siendo las mismas. A partir de este conocimiento encarnado puedo afirmar que, de una manera más que evidente y sin lugar a dudas, este es el establecimiento más pequeño de los tres involucrados en la investigación. En efecto, aunque no podría realizar una datación exacta del metraje, en ningún caso este es superior -ni en superficie total, ni en construida- que el liceo de GSE Bajo (cuya extensión es de 2935 m² y 899 m² respectivamente). Por lo mismo, se puede concluir que el equipo directivo de este colegio no conoce -o, como mínimo, no con precisión- íntegramente la capacidad total e instalada de la infraestructura institucional.

Respecto del número de estudiantes extranjeros el director me señaló: “no lo sé, tendría que entrar a la ficha de cada uno de los estudiantes que tiene el ministerio de Educación y después sumar cuántos son extranjeros”. Acto seguido, dio vuelta la pantalla de su computador en dirección a mi posición, tecléo unas claves, ingresó a la ficha de un estudiante a través de la plataforma digital del ministerio y, tras este ejercicio que no duró más de un minuto y medio, me dijo: “mira, ahí aparece la nacionalidad, tendría que hacer esto con cada uno de los estudiantes del colegio y no tengo tiempo para eso”. Con todo, en un acto de memoria espontánea me señaló: “Sé que hay estudiantes de Perú, Venezuela, Bolivia y China, pero no te podría decir cuántos o si me falta alguien de otra nacionalidad”. Y este es el dato “duro” que tenemos.

Finalmente, e inquirido sobre el Índice de Vulnerabilidad (IVE) del colegio, la respuesta fue aún más escueta y ya con algo de molestia: “no sé”. Ante la precariedad de la información recibida, preguntamos al sostenedor uno de los días que se encontraba presencialmente en el colegio. Su respuesta fue: “De esas cosas se ocupa el director, no tengo datos al respecto”. Pues bien, una vez presentado el periplo a que dio curso la solicitud de información, no podemos sino reafirmar la sentencia enunciada al comienzo: Al contrario del liceo de GSE Bajo y del Colegio de GSE alto, en el colegio de GSE Medio existe un desconocimiento significativo en torno a la comunidad escolar que cobija -así como sobre sus capacidades infraestructurales instaladas-, y, seguidamente, que esta situación responde más a la escasa voluntad de las autoridades institucionales por “conocer” sus propios recursos, que a una limitación objetiva que impida el acceso a la información. Sobre las implicancias que esta auto-desinformación tiene sobre los procesos educativos es algo que escapa a nuestro objetivo contextualizador. No obstante, y esto lo veremos en el transcurso de la investigación, tal ignorancia en torno a las condiciones de la escolaridad -o, mejor aún, la desidia institucional que revela-, puede estar pivotando la percepción crítica de los estudiantes de este GSE en torno a lo que ellos llaman -en estricto rigor “denuncian”- como el “estar lucrando con nuestra educación”.

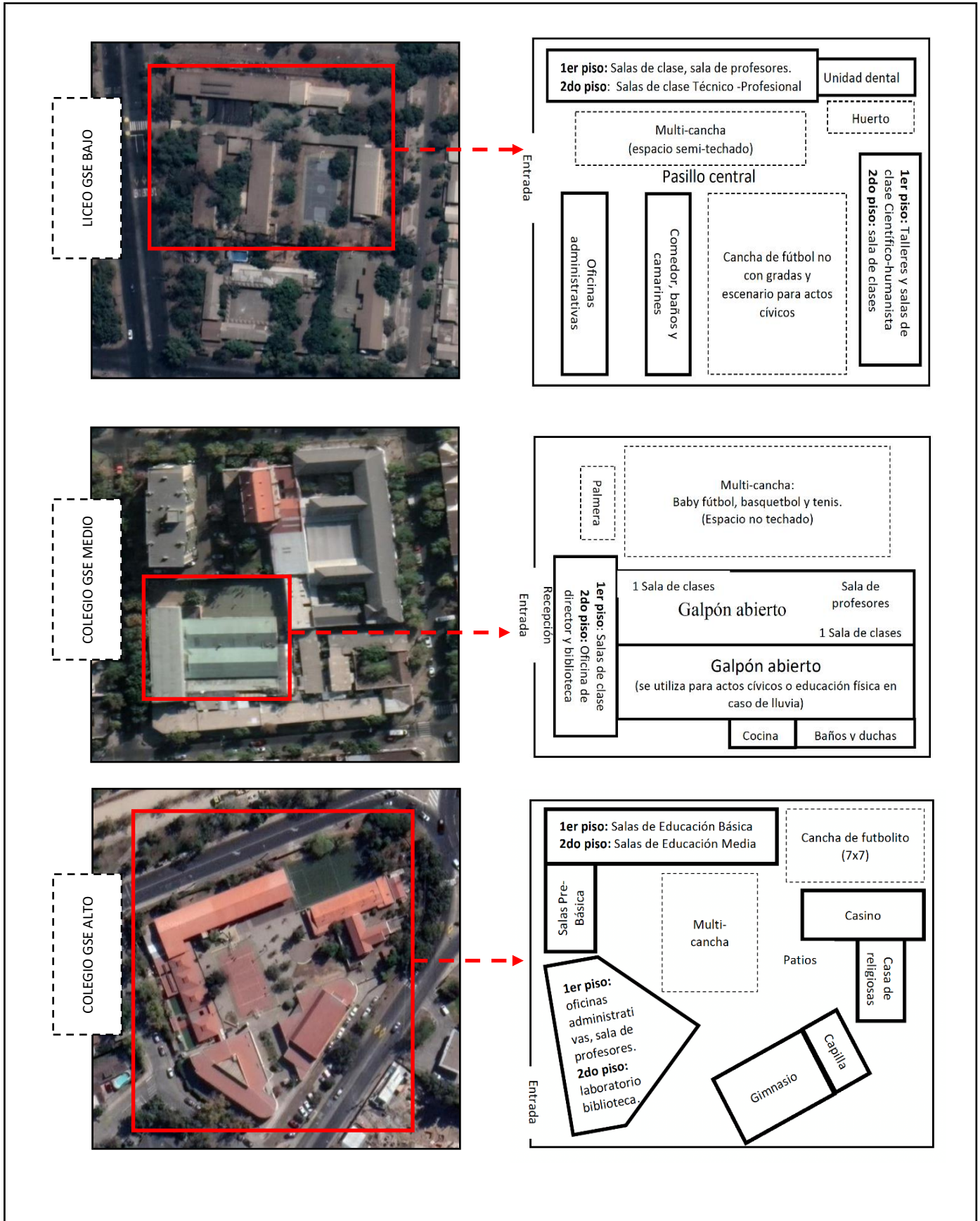
Ahora bien, ya explicitado el modo de acceso a la información y los infortunios a que dieron lugar, resulta relevante constatar algunos antecedentes generales con los datos efectivamente disponibles.

En primer lugar, los tres establecimientos imparten educación en una jornada escolar completa a los 4 años de la enseñanza media o secundaria (I a IV medio), aun cuando el establecimiento de GSE Bajo también lo hace a cursos primarios (7° y 8° básico) y el de GSE Alto incluye todos los niveles de la escolaridad. También, los tres tienen una población estudiantil mixta y se inscriben en la modalidad Científico Humanista (a lo que el liceo de GSE bajo agrega una rama Técnico Profesional y otra de Educación de Jóvenes y Adultos). Finalmente, y con todas las diferencias que podrían existir en torno a sus características, los tres alojan en su interior a jóvenes de distintas nacionalidades, todos ellos provenientes de algún país latinoamericano. Y hasta allí las semejanzas “formales”.

Respecto de las diferencias o características particulares de cada uno -y obviando el tema del costo monetario (que, por supuesto, replica la alta segmentación del sistema de educación chileno)-, tanto el liceo de GSE Bajo como el colegio de GSE Medio imparten un tipo de educación laica, mientras, el establecimiento de GSE Alto adhiere a una orientación de tipo confesional católica.

Respecto de la infraestructura y los espacios por donde transita y habita la experiencia escolar de los estudiantes también existen diferencias notorias. La primera de ellas es que, tanto el recinto del liceo de GSE Bajo como el del colegio de GSE Alto fueron construidos específicamente para desarrollar su función educativa. Por ello, cuentan con espacios recreativos amplios y una subdivisión en distintas áreas especializadas para cada “momento instruccional” y nivel educativo. Por el contrario, el colegio de GSE Medio se instaló en los aposentos de una antigua fábrica textil, manteniendo inalterable su estructura divisoria interna. Quizás pueda apreciarse mejor estas características a través de la presentación de una vista aérea de los escenarios y de los bocetos o croquis que le corresponde (FIGURA 8)

FIGURA 8. VISTA AÉREA Y CROQUIS DE LOS ESCENARIOS



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, tanto el liceo de GSE Bajo como el colegio de GSE Alto disponen de una arquitectura y una distribución espacial diseñada específicamente para el desarrollo de la actividad educativa. El primero de ellos a través de edificaciones dispuestas en bloques rectangulares de dos pisos, divididos por cada nivel o tipo de enseñanza impartida (científico-humanista/técnico-profesional). Estos bloques se encuentran unidos por un pasillo central y separados por distintos espacios recreativos (patios, huerto y canchas deportivas) y de actividades extra-áulicas (comedores, camarines). Asimismo, en las instalaciones se ubica un módulo de salud dental donde se atiende a los jóvenes de este y otros recintos educativos de la comuna. A su vez, el colegio de GSE Alto presenta instalaciones multiformes (semi-trianguulares y rectangulares) que dividen a cada uno de los ciclos escolares. Estas se encuentran emplazadas alrededor de un gran patio central. También, presentan instalaciones divisorias para actividades extra-áulicas (gimnasio, casino, capilla, etc.), un ala residencial (de las religiosas que regentan la institución) y una cancha de pasto sintético.

Ambos establecimientos son patrimonio del sostenedor educacional respectivo (la municipalidad y la congregación religiosa). En el caso del colegio de GSE Medio el inmueble es alquilado y no pertenece al sostenedor educativo.

Este último, como enunciáramos, ha debido adaptarse al tipo de instalación previa: una fábrica textil. Gran parte de su espacio está ocupado por dos galpones industriales de un piso, cuyos interiores se encuentran abiertos y son utilizados de manera inespecífica (pueden servir como gimnasio techado, espacio para actos cívicos, lugar de exposición de trabajos, patio techado o lugar para almorzar, entre otros usos). En uno de los galpones se encuentra la sala de profesores y dos salas de clases. El otro está absolutamente abierto y no contiene estructuras internas. Ninguno posee espacios diseñados concretamente para actividades extra-áulicas, como comedores, casinos o camarines. La única “área verde” del recinto es una palmera ubicada a un costado de la multicancha y las divisiones internas se encuentran delimitadas por rejas con barrotes de hierro. En alguna medida, la caracterización -y el origen de esta infraestructura- hace verosímil para este caso la homologación foucaultiana entre la cárcel, la fábrica y la escuela como lugares análogos de disciplinamiento (Foucault, 1997).

La fotografía aérea también permite apreciar, aunque sin ningún rigor “científico”, lo señalado respecto de la extensión espacial de cada establecimiento. En efecto, y en una lógica de sentido común, mientras el liceo de GSE Bajo y el de GSE Alto ocupan, al menos, una manzana urbana, el colegio de GSE Medio se emplaza en $\frac{1}{4}$ de manzana, compartiendo la misma con un edificio residencial (en la imagen, en el límite superior -de arriba- del colegio), otra fábrica (a la derecha del establecimiento) y una residencial de adultos mayores adosada (extremo inferior de la imagen).

Revisaremos posteriormente la percepción de los propios estudiantes sobre la infraestructura escolar de su respectivo recinto, de momento y a manera “gruesa” podemos señalar que, en términos porcentuales -y aunque reconocemos que este tipo de comparaciones siempre tiene algo de “arbitrario”- es en el colegio de GSE Alto donde existe un espacio más amplio por alumno. Este contiene, en promedio, 25,5 m² de superficie total por cada estudiante o, si consideramos solo aquella construida, 12,8 m². Por su parte, el colegio de GSE Bajo exhibe, utilizando los mismos criterios, 7,5 m² y 2,3 m² por estudiante respectivamente. Como sabemos, el Colegio de GSE Medio es el que menos superficie tiene por joven, pero no podemos expresarlo en un metraje determinado.

Respecto de la cantidad de profesores por estudiante, la relación se invierte. Es el Liceo de GSE Bajo el que tiene una menor cantidad de estudiantes promedio por profesional de la educación (7,03 alumnos por cada profesor), le sigue el colegio de GSE Alto (9,83 alumnos por profesor) y, en esto sí nuevamente repitiendo la tendencia, el Colegio de GSE Medio es quien presenta una mayor cantidad de jóvenes por docente (18,8 alumnos por cada profesor). Por supuesto, el promedio nuevamente puede ser engañoso -depende del régimen de contratación de cada profesor, por ejemplo- pero permite generar una imagen global de los recursos humanos de cada establecimiento.

Finalmente, y a nivel declarativo, el Colegio de GSE Alto presenta un proyecto educativo institucional en un documento de 44 páginas. En este se explicitan la historia y el entorno del establecimiento; la filosofía, principios y valores que lo sustentan; la visión y misión institucional; la orientación pedagógica; la propuesta curricular y el perfil de los distintos estamentos institucionales. En términos generales, y aunque declara explícitamente una aspiración a la “excelencia académica”, su visión y misión se centran en el desarrollo integral de la persona desde una orientación vivencial de los valores del evangelio, tanto a nivel intra-comunitario como social.

El Liceo de GSE Bajo, a su vez, presenta su proyecto educativo institucional en un documento de 18 páginas. En este se desarrolla una reseña histórica y del entorno del establecimiento; los principios educacionales y valores subyacentes a la acción pedagógica; los sellos, visión y misión de la institución; los perfiles institucionales y los modos de gestión y evaluación del proyecto educativo. En su visión y misión, se declara como un proyecto educacional inclusivo, que aspira a la calidad educacional (no refiere a la excelencia de manera explícita) y que promueve el desarrollo integral de los estudiantes, además de su formación valórica, reflexiva y crítica. Este es el único proyecto institucional que menciona la relación entre la escolarización y el mundo del trabajo al tener por objetivo la integración social y laboral del estudiantado y, también, el único que cita a un referente externo para fundamentar su filosofía. En efecto, afirma que el aprendizaje socioemocional es uno de los elementos para lograr, en la práctica, una pedagogía de la “liberación” como la que pretenden. Para respaldar este presupuesto, citan a Paulo Freire.

Finalmente, el colegio de GSE Medio presenta su proyecto educativo institucional en un documento que es titulado “Reglamento Interno” y que contiene 117 páginas, de las cuales 22 corresponden específicamente al ítem que nos convoca. En este se presenta una reseña histórica del establecimiento; el marco filosófico curricular; la visión, misión, valores, perfiles y sellos institucionales; y los objetivos estratégicos del colegio. En su visión y misión, destaca la búsqueda de la excelencia académica junto al desarrollo valórico desde una perspectiva laica.

Hasta aquí las características internas y “objetivas” de los escenarios. Cómo perciben los jóvenes tales características y cuál es la impronta subjetiva que imprimen a su propia escolaridad, es cuestión de la que nos ocuparemos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 7. LOS SUJETOS Y LAS CONDICIONES DE HABITABILIDAD DE LOS ESCENARIOS (NIVEL SOCIO-BIOGRÁFICO)

El objetivo de este capítulo es presentar la visión general que tienen los estudiantes sobre sus propios escenarios de escolarización. Este es, pues, un capítulo donde la centralidad la adquiere, por primera vez en todo este trabajo, no la voz de quien escribe - ni a través suyo, las voces de quienes se han referido previamente al tema- sino la de los propios jóvenes.

A partir de esta polifonía o multivocalidad estudiantil, realizamos un doble ejercicio. De un lado, verificamos la percepción subjetiva en torno a aquellos elementos “objetivos” revisados en el capítulo anterior. En concreto, nos adentramos en la evaluación que realizan los estudiantes sobre aquellas características que, a sus ojos, representan al sistema educativo chileno. Como veremos, tal evaluación no se aleja de la desarrollada por la investigación educativa. Luego, tras esta mirada “macro” en torno al sistema escolar, nos focalizamos directamente en la visión del estudiantado sobre los escenarios particulares en los que les ha tocado desarrollar su respectiva experiencia escolar. Para ello, hemos destacado 5 grandes tópicos que emergieron de las entrevistas biográficas: orientación familiar hacia la escolarización, infraestructura, relaciones escolares (profesores-estudiantes), normas institucionales y aspectos propios de cada establecimiento.

En la medida que nos interesa generar una mirada panorámica de la percepción estudiantil en torno a sus escenarios de escolarización, los relatos serán utilizados fundamentalmente de manera representativa y no necesariamente extensiva. En otras palabras, destacaremos algunos de los testimonios -y no el corpus completo de los mismos-, subentendiendo que aquellos participan de una opinión más generalizada dentro del respectivo estudiantado.

7.1. La desigualdad educativa

Como lo hemos revisado previamente, la segmentación que caracteriza al actual sistema escolar chileno ha sido constatada por la investigación educativa utilizando como evidencia el agrupamiento social por tipo de establecimiento o los resultados de aprendizaje evaluados a través de pruebas estandarizadas. No obstante, en esta literatura especializada -esencial por cierto- sigue “oculto” el sujeto. En breve, resulta incuestionable la segmentación desde una perspectiva cuantitativa o estadística, pero, ¿es percibida así por los actores escolares? La verdad es que no es algo que haya preocupado centralmente a la investigación¹⁵². Esta es la razón por la cual, aquí, por primera vez, requerimos ingresar a nuestro propio material empírico.

¹⁵² O, cuando se ha hecho, es únicamente a partir del estudio de grupos específicos, como el de los sectores populares (Baeza, 2001). Esto le permite afirmar sobre el estudiantado de GSE Baja:

Y lo primero que debemos señalar al respecto es que entre los estudiantes se impone una imagen general que afirma -y una conciencia acentuada que impugna- la existencia de una alta segmentación escolar. Entre los jóvenes de GSE Bajo y Medio, dicha segmentación es leída indistintamente en clave de desigualdad sistémica de la educación chilena. En cambio, la mayoría de los estudiantes de GSE Alto la interpretan desde la lógica del privilegio¹⁵³. Es también en este último segmento donde se encuentran los únicos testimonios -minoritarios por cierto- que desconocen o invisibilizan la existencia de la segmentación y la desigualdad educativa.

Para arribar a estas conclusiones nos basamos en las respuestas que los estudiantes proporcionaron a la siguiente interrogante planteada al finalizar cada una de las entrevistas biográficas: “Te comenté que esta entrevista se enmarca en una investigación desarrollada con estudiantes de distintos grupos socioeconómicos, sobre esto: ¿tú crees que recibes la misma educación que todos los jóvenes de Chile?”. La respuesta, de manera prácticamente indistinta, fue un categórico “NO”. Revisemos las razones que presentan para este juicio taxativo.

En la visión de los estudiantes de GSE Bajo, la indesmentible desigualdad educativa se materializa y expresa en distintos niveles. En primer lugar, esta se manifiesta

Para los jóvenes entrevistados, el *ser alumnos de un liceo de un sector popular implica claras diferencias con la asistencia a un colegio del barrio alto*, siendo la primera diferencia, nuevamente, un aspecto externo, el uniforme y la forma de llevarlo [...] Quienes profundizan en estas materias, sin necesariamente salir de lo externo, por lo general ingresan en un *análisis de las desigualdades entre grupos sociales* [...] Al profundizar en las diferencias entre liceos de distintos estratos, se destaca la *percepción de que los liceos de sectores altos son más estrictos que los de sectores pobres* [...] Es común que los entrevistados, en un primer momento, no señalen diferencias a nivel de la calidad de la educación [...] No obstante] existe un cierto *reconocimiento* por parte de algunos jóvenes de *claras diferencias entre liceos de estrato bajo con liceos de estrato alto*. (pp. 86-88)

¹⁵³ En una investigación publicada el año 2013, Thezá et al., realizaron grupos focales con estudiantes de establecimientos particulares pagados, particulares subvencionados y públicos municipales. Entre sus resultados, los investigadores encontraron una percepción generalizada de la mala calidad de la educación chilena, cuestión no evidenciada de manera central en la investigación en sectores populares que citamos en la nota inmediatamente anterior (Baeza, 2001). Sin embargo, a juicio de los autores, el tema de la desigualdad educativa como factor de calidad solo fue enunciado por los estudiantes de colegios particulares subvencionados. En sus palabras:

Un fenómeno ampliamente compartido por todos los jóvenes, independiente de su colegio de origen, es el juicio taxativo de que “la educación en general -la de los otros- es de mala calidad, pero la propia es buena” [...] No obstante lo anterior, es posible hacer ciertas distinciones. Para los jóvenes de educación privada, la educación es mala puesto que la referencia es la realidad escolar de otros países que, en su juicio, tiene un mejor “rendimiento”. Para los jóvenes de la educación subvencionada la educación es mala, porque es desigual (no es la misma calidad para todos). Para los jóvenes de educación municipal, la educación es mala porque fomenta una insana competencia. En ambos casos, el reproche es nuevamente de naturaleza eminentemente ética. (Thezá et al., 2013, pp. 129-130)

Como veremos, en nuestros relatos la cuestión de la “calidad” de la educación es una de las múltiples dimensiones a través de las cuales se expresa la desigualdad educativa, la que, reiteramos, es reconocida en todos los grupos socioeconómicos y no solo entre los estudiantes que asisten al colegio particular subvencionado.

en una dimensión material que cruza toda la escolaridad. Así responde María ante la pregunta recién expuesta:

No, porque tienen más facilidad [los estudiantes de GSE más alto], mejor estructura, acá uno viene a estudiar con frío, entonces igual cambia, [ellos tienen más facilidad] en la tecnología, o sea, hay más recursos, o sea aquí explican en la pizarra, un libro y ya. (María, GSE Bajo, E1)

En esta percepción sobre una desigualdad asociada a distintas condiciones materiales para el desarrollo de la escolarización es secundada por Boris, quien responde ante la misma interrogante:

es difícil que tengan la misma educación si están en distintos lugares y en distintos sectores sociales, y bueno es que obviamente con recursos limitados no vai a enseñarle a tantos, ni vai' a enseñar tanto a una persona que si tuvieras muchos más recursos [...] hay una desventaja, en especial en los lugares de bajos [recursos]. (Boris, GSE Bajo, E1)

Mateo también puede corroborar este diagnóstico, ahora a partir de su experiencia familiar. Al respecto nos cuenta: “mi mamá trabajaba en un colegio que limpiaba, el Saint George, y era muy distintos, tenían de todo, tenía piscina, tenía un área verde, aquí no hay de eso” (GSE Bajo, E1). Mientras, Cristina sostiene que “obviamente faltan recursos, de libros y esas cosas no, pero la infraestructura del liceo en comparación a los liceos de arriba aquí igual es bajo” (GSE Bajo, E1). Y es que, en el fondo y como afirma Gema, existe una percepción generalizada de que los estudiantes de GSE más altos “tienen más oportunidades, por la plata” (GSE Bajo, E1).

En un siguiente nivel, esta desigualdad material se encontraría reforzada por otra de carácter propiamente académica, que es la que más se reitera en los relatos. En efecto, aunque los jóvenes reconocen la existencia de un mismo currículum de carácter nacional, son conscientes de que su “universalidad” no es garantía de igualdad educativa. En la práctica, esta simetría “curricular” se encontraría minada por un tipo de implementación y de cobertura diferenciada. Al respecto, Carla, quien asistió durante un año a un colegio particular subvencionado, recuerda: “en el [colegio] que estaba era particular, meten más presión al estar educando, más contenido y todo eso, porque ellos están recibiendo plata” (GSE Bajo, E1). Su experiencia es replicada por Gema, quien testimonia:

Hay diferencias de enseñanza, pero la educación, o sea, es la misma enseñanza pero educación distinta, porque ellos tienen más oportunidades, es diferente allá arriba que acá, es más avanzada [la educación]. O sea, se avanza más que acá, porque acá es más lento el procedimiento. (Gema, GSE Bajo, E2)

Por su parte, Sebastián, que como Gema y Carla también había cursado algún año en un colegio particular subvencionado¹⁵⁴, reitera la existencia de esta desigualdad “académica”. En sus palabras:

yo estuve en diferentes colegios, en pagados y en gratuitos y la diferencia es súper grande, cuando yo salí del colegio de 1° Básico a 4° Básico yo llegué al gratuito y la enseñanza iba muy retrasada, entonces igual fue como un cambio que yo ya me sabía la materia, algo que ya había aprendido, igual era como raro, lo encontraba raro, le llegaba a decir a mi mamá a la casa “oiga mamá, sabe que esto es lo que estamos pasando ahora, ya lo habíamos pasado en el otro colegio” y buscábamos los cuadernos y ya lo tenía y era un año de diferencia. (Sebastián, GSE Bajo, E1)¹⁵⁵

En aquellas experiencias escolares que solo han sido cursadas en el sector público municipal la impresión es semejante. Claudia, por ejemplo, también percibe la desigualdad académica que venimos describiendo. Para ella, no existe la igualdad educativa:

porque yo creo que los ricos tienen distinto, no sé, diferentes... en el [liceo] público te enseñan así como de a poco, no se van así como al extremo, por ejemplo, del 100% te enseñan el 60% de todo, el subvencionado te enseña así como el 70 o 80 y el otro [el colegio particular pagado] te enseñan al tiro po, todo de corrido. (Claudia, GSE Bajo, E1)

Como resulta evidente en los relatos presentados, la desigualdad académica se materializaría en una cobertura diferenciada del currículum nacional y en un aumento de la exigencia escolar, ambos aspectos dependientes de la capacidad de pago de las familias y el correspondiente tipo de establecimiento educacional al que concurren los estudiantes.

¹⁵⁴ Esta operación de contrastación, a partir de la experiencia propia, entre el escenario educativo público municipal y el particular subvencionado ha sido destacada previamente en la investigación chilena. Como señalamos en una nota al pie previa, el estudio de Baeza (2001) con estudiantes de sectores populares afirma que la diferencia en la calidad educativa no constituía una problemática inicialmente enunciada por los jóvenes. Con todo, prosigue, “quienes con más facilidad perciben diferencias, a nivel de calidad de la educación, habitualmente tienen como experiencia haber estado en algún liceo subvencionado o municipal de alto prestigio, por lo cual han vivenciado un tipo de exigencia escolar diferente” (p. 88). Como hemos visto, nuestros testimonios refuerzan esta idea. Sin embargo, la amplían al conjunto de estudiantes de GSE Bajo. En concreto, todos -y no solo quienes han asistido en algún momento de su trayectoria escolar a un establecimiento particular subvencionado- perciben la existencia de una evidente desigualdad educativa.

¹⁵⁵ Tamara también ha pasado por un colegio particular subvencionado antes de recalcar en el liceo municipal donde es entrevistada. En su opinión, “este es muy diferente a un colegio pagado, no es como el mismo aprendizaje, ellos como que van más superior que nosotros, igual nos enseñan, pero no tan así para ir a la universidad [como en el otro colegio]” (GSE Bajo, E1).

Pero hay más. A la desigualdad material y académica se agregaría una nueva asimetría relacionada con la posesión y circulación de capital social y una distribución diferenciada de oportunidades o salidas sociales. Sobre esto, los relatos de jóvenes de GSE Bajo son elocuentes. En su opinión, la escolaridad sería una carrera corrida para las clases altas. Y esto debido a la movilización “endógena” (incluso intra-familiar) de sus respectivos capitales y redes. Al respecto señala Jaime:

los colegios públicos enseñan más para salir adelante en la vida pa un trabajo, una familia, allá es como yo creo que les enseñan más como pa, como todos tienen plata ya tienen la vida solucionada, es como llegar, salir y irse a la empresa del papá. (Jaime, GSE Bajo, E1)

Y aún más contundente es la perspectiva de Carla:

obviamente este colegio es como más bajito y mal visto que los otros po [...] obviamente el que tiene más educación lo van a ver de mejor forma y va a tener más oportunidades en la vida, porque viendo del lugar de donde viene la gente juzga a veces [...] solamente porque los demás tienen más plata los ven mejor, porque incluso hay gente que por no tener plata no puede, tiene la inteligencia pero no tiene plata pa' seguir adelante, es como difícil de explicar porque los que tienen plata obviamente van a ser de familias como conocidas que se ayudan entre ellos mismos, porque los ricos se ayudan entre ellos, no ven a los pobres, los dejan así con trabajos pequeños y se ayudan entre ellos mismos, pa' beneficiarse entre ellos, pa' tener más plata. Entonces obviamente los hijos de ellos también van a tener como más oportunidades que los de los pobres. Los ricos se ayudan entre ellos [...], con la plata pueden hacer lo que quieran, mientras que el pobre puede ser más inteligente pero no va a tener más oportunidades que el otro porque no tiene plata, porque el mundo se mueve con la plata en realidad. (Carla, GSE Bajo, E1)

La movilización diferenciada de los capitales sociales a nivel escolar ha sido ya destacada en la investigación chilena (Araujo y Martuccelli, 2015). No obstante, lo que nos interesa destacar es cómo, a nivel subjetivo, el conjunto de desigualdades educativas es profundamente resentido por los estudiantes de GSE Bajo. Estas contendrían una representación social estigmatizante, al tiempo que infringirían el ideal normativo de la igualdad como principio de regulación y justicia social.

Respecto de lo primero, la desigualdad educativa es, en muchas ocasiones, percibida como la consecuencia de un estigma social hacia los sectores populares. Así lo expresa Pablo:

quizás los colegios [públicos] así son un poco más fáciles, pero en sí todos tenemos la misma educación, quizás los de arriba, arriba, usted sabe a lo que me refiero, se enseña de una manera quizás más complicada o más intensiva, más intensa que acá, porque aquí nos tratan, no sé, como si fuéramos menos inteligentes, más lentos [...] ellos piensan que aprendimos la mitad de lo que aprendieron los otros colegios, porque en otros lados es mucho más estricto, es más, te piden más, aquí no. En los lugares bajos no, porque como dije anteriormente, piensan que nosotros aprendemos más lento, somos más tontos, no sé. (Pablo, GSE Bajo, E4)

En el relato se revela con nitidez la sensación de que existe una educación desigualitaria basada en estereotipos y prejuicios sociales y que esta situación imprime una sensación de agravio en los estudiantes. De allí que, en la conclusión de Daniela, “como que igual no nos toman mucho en cuenta por ser liceo público”.

Pero con mayor extensión aún que el estigma social, los testimonios evidencian la percepción de injusticia -rabia e indignación- por razones normativas. Nos referimos puntualmente al hecho de que, en su expresión desigualitaria, la educación transgrede uno de los principios sociales que ha adquirido mayor pregnancia en la sociedad chilena de las últimas décadas: el ideal normativo de la igualdad y su inscripción dentro de la esfera de los derechos (Araujo y Martuccelli, 2012; Araujo, 2009; PNUD, 2017).

María expresa espontáneamente su indignación al enfrentar la pregunta que abre esta discusión. Para ella, no es legítima la existencia de distintos modos de educación, pues, “todos deberían educarse por igual, tener los mismos beneficios y todos por igual” (GSE Bajo, E1). Claudia es más enfática aún al expresar su posición, la cual es representativa de los testimonios recabados entre estudiantes de GSE Bajo. A su juicio, la innegable desigualdad educativa constituye una injusticia que infringe el ideal normativo de la igualdad, pues, afirma: “todos somos iguales, todos tenemos dos piernas, dos manos, todo, porque son igual mujeres y hombres en todo, pero igual es injusto porque somos todos iguales y todos merecemos tener las mismas cosas” (GSE Bajo, E1)¹⁵⁶.

Es por la extensión de este imaginario colectivo dentro de los estudiantes de GSE Bajo que Mateo, comparando su realidad con la de un colegio privado -y constatando la presencia en este último de piscina y áreas verdes-, se pregunta amargamente: “¿por qué ellos pueden tener y nosotros no si somos personas igual?” (GSE Bajo, E1). Y es que, en el fondo, todos coinciden con Gema en su categórica sentencia respecto de que la educación “debería ser pa’ todos igual” (GSE Bajo, E1).

Al igual que en los sectores populares, entre los estudiantes de GSE Medio existe un reconocimiento transversal de la desigualdad educativa. Y tal interpretación también se realiza mirando hacia los estratos superiores. En otras palabras, antes que percibir una posición de privilegio respecto de los jóvenes que asisten a la educación municipal,

¹⁵⁶ Con todo, Patricia revela un matiz en esta vivencia subjetiva de la desigualdad educativa. A su juicio, la mayor presión académica y social vivida en los GSE más altos derivaría en un tipo de experiencia escolar menos gratificante. En sus palabras: “yo creo que en estos colegios donde se paga a veces las personas sufren más que estando en colegios más humildes, porque los cuicos son más pesados, son más discriminatorios”.

avizoran fundamentalmente una desventaja estructural frente a aquellos que asisten al sector particular pagado.

En este caso, nuevamente, la desigualdad se expresaría tanto a nivel material como académico. Sobre la primera de estas dimensiones afirma Marcelo:

No creo [que reciba la misma educación], por el tema de la plata igual po, por ejemplo, los que son más pa' arriba se ven igual las medias cosas que son los colegios, la infraestructura más, más bonito y más por el tema de plata yo creo, se va a mover más, mientras tú pagues más, más va a ser la educación, el colegio. (Marcelo, GSE Medio, E1)

En esta opinión es secundado por Consuelo, para quien:

la educación no es estándar [...se nota] en la plata, en cuánto pagan, entre más pagan mejor educación tienen [...] es injusto que la plata sea el motor de la educación es como, no, muy injusto. La misma PSU¹⁵⁷ po', los colegios que son privados sacan puntajes nacionales, o entran a carreras a la [Universidad] Católica y nosotros no po', tenemos que esforzarnos más, tenemos que buscar por otros medios pa' estudiar, pa' tener un buen puntaje. (GSE Medio, E4)

En el fondo, para los estudiantes de este GSE resulta evidente que existe una educación diferenciada -en la que ellos no ocupan la posición de privilegio- y que esta deviene de la capacidad de pago de las familias. Por la existencia de esta percepción generalizada, la taxativa conclusión de Carmen puede hacerse extensiva al resto de su grupo: “yo creo que [la educación] es distinta, sé que el dinero de por medio está sí o sí” (GSE Medio, E1).

Como revelan los relatos, sería la capacidad de pago de las familias el factor determinante de la desigualdad educativa. En este sentido, los estudiantes de GSE Medio ponen el acento de manera casi exclusiva en el costo de la educación, sin detenerse mayormente en las diferencias perceptibles a nivel de la infraestructura escolar o las condiciones materiales de la escolaridad, tal como ocurría en el caso de los jóvenes de GSE Bajo.

Asimismo, en ambos GSE se constata la percepción de un refuerzo de la desigualdad proveniente de la dimensión académica. Como vimos, en los jóvenes de GSE bajo esta asimetría era constatada, por algunos, a partir de su propia experiencia previa en colegios particulares subvencionados. En el caso de los estudiantes de GSE Medio, tal desigualdad se revela fundamentalmente a partir de la contrastación con las experiencias

¹⁵⁷ La Prueba de Selección Universitaria (PSU) constituye la evaluación estandarizada para el ingreso al sistema de educación universitaria en Chile. Esta prueba se aplicó entre los años 2004 y 2020. En este último fue sustituida por la Prueba de Transición Universitaria (PTU). Para fines de este año 2022 se estipula su reemplazo definitivo por la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES). Con todo, en el imaginario colectivo se le sigue denominando a esta prueba como PSU.

de amigos o conocidos que están integrados en el circuito de los colegios particulares pagados. Lo ejemplifica el testimonio de Sebastián:

no sé si los pagados son de otra forma, yo estoy en un colegio que no es ni cerca de eso, pero lo saco más que nada por la diferencia de que tengo un amigo que salió de cuarto [medio], él estudiaba más arriba, cerca de Las Condes, no sé bien el lugar. La cosa es que yo en cuarto, lo que él me mostraba que había pasado, yo no tenía idea. Él me mostraba las cosas que tenía en tercero y cuarto [medio] y yo... no lo cacho, nunca lo he visto. Entonces era como que yo dije, ¿será que tienen más horas?, ¿estarán más adelantados?, ¿será otro sistema?, no tengo idea. (Sebastián, GSE Medio, E1)

Sebastián fue uno de los participantes con el que realizamos la entrevista biográfica progresiva. En nuestro tercer encuentro, volvimos sobre este punto. Él había quedado con la inquietud instalada y habría conversado con sus amigos sobre el tema. En esta ocasión nos dirá:

Hablé con un amigo que estudia un poquito más al centro y él paga un poco más que yo, él paga cien [mil pesos], cien justo. Yo lo noto diferente por el hecho de cómo los tratan, el hecho del medioambiente que tienen a su alrededor [...] sí se puede ver alguna diferencia entre los alumnos de colegios que yo conozco, que obviamente algunos que no se pagan o se paga mucho menos, a los que se paga mucho más. Se nota la importancia a lo que están como pagando, a lo que están recibiendo¹⁵⁸. (Sebastián, GSE Medio, E4)

Consuelo también refrenda esta percepción desde la contrastación con la experiencia educativa de sus amigos:

yo siento por ejemplo que este colegio no me ha dado una buena base como si yo hubiera ido a uno particular y mucho más no sé, por ejemplo [...] tengo amigos de colegios privados que tienen libros y como cosas mucho más avanzadas que lo que yo he visto y manejan muchas más cosas, entonces no creo que pa' todos sea igual [...] entre más pagan mejor educación tienen. (GSE Medio, E4)

¹⁵⁸ Esta percepción es reforzada en el testimonio de Carmen. En sus palabras:

tengo una conocida, una niña como de cuatro años y tiene la misma edad de mi hermana más o menos y por ejemplo en el colegio que está la mensualidad es bastante alta y le enseñan inglés, le enseñan distintos idiomas y la calidad de estudio, la materia que le pasan es mucho más a la que le enseñan a mi hermana, entonces es bastante diferente por lo que yo veo. (Carmen, GSE Medio, E1)

Para los estudiantes de GSE Medio, entonces, la desigualdad educativa derivaría de la capacidad de pago de las familias y se traduciría en desarrollos académicos diferenciados. No obstante, y a diferencia de los estudiantes de GSE Bajo, en este grupo no se presenta una crítica en torno a la movilización del capital social como elemento constitutivo -y perpetuador- de la desigualdad educativa.

Esta diferencia no es un obstáculo para que también a ellos la desigualdad educativa les genera resquemores y críticas, posición enunciada generalmente desde la impronta igualitaria (y no desde la afrenta “ética” del estigma social). En este aspecto, la sentencia de Consuelo en torno al carácter desigualitario de la escuela chilena es compartida por sus compañeros: “es injusto porque debería ser para todos igual, si al final da rabia” (GSE Medio, E1).

Con todo, el reconocimiento de la desigualdad y su crítica, no genera un sentimiento de afrenta personal e injusticia social tan acentuado como los presentes en los relatos estudiantiles del GSE Bajo. Quizás esto derive del hecho de que, como veremos posteriormente, la lectura de la desigualdad educativa en estos sectores se realiza desde una posición crítica en torno al “lucro” en educación. Mas, este refiere a la patrimonialización de los recursos que proporcionan las familias antes que, necesariamente, al anhelo de una absoluta igualdad educativa.

Por último, nos falta dilucidar la percepción de los estudiantes de GSE Alto. Lo primero que debemos señalar al respecto es que es en este grupo donde se presentan las opiniones más divididas o menos monolíticas. En efecto, aun cuando la mayoría considera que la educación no es la misma para todos los jóvenes del país, existe una tendencia a matizar el juicio con alusiones a la “meritocracia” y, en algunos casos, con el despliegue de justificaciones basadas en ciertos prejuicios o estereotipos hacia los otros sectores sociales. En este sentido, las explicaciones en torno a un reconocido “privilegio” suelen tornarse algo “ambiguas” o justificatorias. Incluso, más de uno afirma que la educación pública es mejor que la privada. En este GSE, por lo tanto, se desarrolla un espectro de posiciones que va desde el reconocimiento del privilegio al establecimiento de un tipo de “desigualdad invertida”.

Dentro de las primeras posiciones -aquellas que reconocen un privilegio sin ambages- se encuentra la de Raquel, Elena, Valeria y José. Así, por ejemplo, ante la interrogante señalada, Raquel afirma:

No, yo siento que pese a todas las cosas malas que pueden haber, yo siento que tengo suerte, tengo suerte de que si me pasa algo puedo ir donde el profesor y contarle lo que sea a los que son cercanos, tengo suerte de que mis profes vienen todos los días, que no tengo paros, que no me falta la comida, el casino, que tengo estufa, porque concentrarme con frío es imposible, y claro ellos tienen que adaptarse a las cosas que tienen [...] siento que tengo una educación privilegiada. (Raquel, GSE Alto, E1)

Por su parte, Elena señala sobre este mismo punto:

tenemos otra situación económica y eso también afecta en la educación, como en la salud, como en todo. Los que no tienen [dinero] no tienen como un futuro que puedan tenerlo ahí para tomarlo, hay gente que sí puede salir de allí y tomar la carrera que quiera y ir a la universidad que ella quiera o que él quiera, trabajar en lo que uno quiera. Obviamente todos pueden, todos pueden lograrlo, pero es más difícil, a veces es menos lograble que para uno aquí. (Elena, GSE Alto, E1)¹⁵⁹

En otros testimonios, esta posición empieza a declinar hacia interpretaciones que, aun reconociendo el privilegio, asumen que este constituye una consecuencia de las actitudes de los propios estudiantes. En estas coordenadas, la explicación de la desigualdad se soportaría en el estigma hacia los sectores de menos recursos. Así, el privilegio que reconocen estos estudiantes de GSE Alto radicaría en el “clima social” de su establecimiento y no en la estructuración de un sistema educativo segmentado e inequitativo. Paula, por ejemplo, desarrolla de la siguiente manera su argumento ante la interrogante planteada:

la rúbrica, el currículum eso sí [es igual para todos], pero en cada colegio es distinto el método y los profesores, nunca es igual, no se po', en el sector más bajo, o sea la educación se la entregan, pero el ambiente en la sala es muy diferente y el ambiente, no sé, ahí hay como más disturbio [risas], no se po', fuman con el profe explicando, mucho más como, no se po', desordenado, más locura, o sea no necesariamente, pero en hartos casos hay como más violencia. Yo estoy en una educación privilegiada, estoy en una sala, con pocos compañeros, no hay disturbios, es un buen ambiente, estamos en Vitacura, soy privilegiada. (Paula, GSE Alto, E1)

¹⁵⁹ Mientras, José señala:

viendo la comparación entre un colegio privado, uno público, un instituto, un liceo, son totalmente distintos, la gente con plata puede optar por una educación mejor que la gente que tiene menos recursos, definitivamente, en el liceo [...] hay gente que igual tiene un nivel socioeconómico bajo, pero igual tiran pa' adelante porque están bastante interesados, pero el proceso de educación es totalmente distinto. (José, GSE Alto, E1)

Y, para cerrar este primer tipo de aproximación, Valeria relaciona la desigualdad educativa con el carácter segmentado de la sociedad chilena. En sus palabras, dicha desigualdad es consecuencia de:

este Chile tan segregado que uno ve también po', que es ridículo, lo que nosotros vivimos a comparación de otros alumnos que están afuera donde los pacos están adentro de las salas y nosotros llegamos acá "buena miss, cómo está, un besito" y son cosas que a mí me llegan, me molestan también, me dan rabia sentir que muchos de nosotros jamás en la vida hemos vivido eso eeh, me da rabia también sentir que veo a mis compañeros que se van a... de un colegio elitista se van a ir a una universidad aún más elitista y van a seguir ese círculo chileno que es ridículo, eso quiero cambiarlo. (Valeria, GSE Alto, E1)

En esta explicación “híbrida” del privilegio -privilegio educativo por “clima social” y no por desigualdad educativa- Paula es secundada por Sebastián, quien, reconociendo las mayores posibilidades que concede la proveniencia familiar y la posición socioeconómica, afirma:

Obviamente es muy distinta en un colegio privado que un colegio público, la educación es totalmente distinta, desde la educación misma de los profesores hasta la educación como humana, por decirlo de alguna manera. Acá hay mucho menos violencia que en los otros colegios, acá la mayoría de las personas que salen de colegios privados les va mucho mejor en la PSU que a las personas que salen de colegios públicos, por un tema de que no hay tanta plata en la educación pública y la gente no se preocupa tanto, el Estado no se hace cargo de ese problema. [...Tenemos] una ventaja clara en educación, en comodidad, en oportunidades también, porque si saco el mismo puntaje que otra persona que salió de otro colegio no sé de la Pintana¹⁶⁰, un liceo, tengo muchas más oportunidades de entrar a una carrera que esa persona, por el simple hecho de estar en un colegio privado. Y por ejemplo tengo más ventajas en cuanto a violencia, en los colegios de poblaciones hay mucha violencia, mucha droga, entran los pacos¹⁶¹ de repente porque hay un traficante, acá no pasa eso, este es como un sector... son mundos totalmente distintos, de un colegio privado y de un colegio público. (Sebastián, GSE Alto, E1)

El privilegio reconocido -aun a costa de hacerlo imponiendo un estigma sobre los otros sectores sociales- tiende a desaparecer a medida que se avanza en los relatos. Es verdad que es una valoración realizada por una minoría de estudiantes. Pero también lo es el que solo en este grupo socioeconómico existen casos que explicitan la percepción de una educación “igualitaria”. Esta es, por ejemplo, la visión de Renata, quien responde:

Nunca me había hecho esa pregunta, es difícil porque en temas académicos creo que sí [es la misma educación para todos]. Creo que a todos nos enseñaron a leer, creo que ya casi no hay analfabetismo en Chile, a todos nos enseñaron a sumar, a dividir, a multiplicar, puede ser que ya, yo pueda entender, sacar el radio de la circunferencia y puede ser que el otro que esté también en cuarto medio no, pero no sé, yo creo que nos enseñaron a los dos, tal vez él sepa algo que yo no, pero también me lo enseñaron, entonces creo que sí que nos enseñan lo mismo. (Renata, GSE Alto, E1)

Con algo menos de convicción -y aun enarbolando el ideal igualitario- Raúl afirma en la misma tesitura:

¹⁶⁰ Comuna habitada fundamentalmente por familias de sectores populares.

¹⁶¹ Sobrenombre coloquial utilizado para denominar a la policía en Chile.

No sabría decir la verdad, es que cada colegio es diferente, entonces hay colegios que son mejores que otros y me gusta decir que tengo una buena educación, pero yo creo que sí, hay algunos lugares que pueden tener una peor educación o algunos mejores, no creo que sea muy diferente, no conozco otros colegios, pero no creo que sea muy diferente a este, y espero que no, creo que todos nos merecemos una educación igualitaria. (Raúl, GSE Alto, E1)

Finalmente, inclinándose definitivamente hacia el otro extremo, hay quien postula el desarrollo de una “desigualdad invertida”, es decir, donde la posición de preeminencia sería ostentada por la educación pública municipal. Esta es la opinión de Osvaldo quien, ante la interrogante de si recibe la misma educación que el resto de los jóvenes de Chile, responde:

No, para nada, porque por lo que yo he visto y me ha tocado vivir, he ido a colegios en otras comunas por ejemplo con poco estatus económico y a veces pueden recibir mejor educación que la que estoy recibiendo yo y yo estoy pagando más, a veces un colegio municipal tiene mejores profesores o mejor calidad de enseñanza que un colegio particular pagado arriba donde tienen caleta de plata [...] hay gente que tiene más plata y tiene posibilidades para pagar un privado, pero tampoco te asegura que tu hijo va a recibir la mejor educación del mundo, hay gente que tiene pocas posibilidades y tiene que meter a su hijo en un municipal y puede estar recibiendo mejor educación que la que puede recibir un niño en Vitacura. (Osvaldo, GSE Alto, E1)

Partiendo entonces desde posiciones que reconocían un privilegio “a secas” y declinándose hacia otras que progresivamente lo van relativizando, en el extremo opuesto del espectro se encuentra un testimonio que dibuja la imagen de una “desigualdad invertida”. En realidad, en la mayoría de los casos postulan la inexistencia de una educación igualitaria, pero a través de una explicación que podríamos calificar de “ambigua” o “híbrida”. En concreto: a diferencia de los estudiantes de GSE Bajo y Medio, los jóvenes de GSE Alto tienden a reconocer una posición de privilegio, pero, seguidamente, a justificarla a través de diversos registros: poniendo el estigma sobre los otros grupos sociales, reconociendo el carácter meritocrático de la educación (y, por lo tanto, la responsabilidad individual que cabe en la desigualdad) o afirmando una ventaja en las “condiciones ambientales” y no en las propiamente educativas.

Un ejemplo paradigmático de la ambigüedad e hibridez de este tipo de razonamiento es el que nos presenta Pedro. En su argumentación se funden indistintamente el reconocimiento del privilegio, la autocrítica sobre la educación recibida en los colegios privados, los atisbos de una “desigualdad invertida”, el establecimiento de un estigma sobre los otros grupos sociales e, incluso, el despliegue de un tipo de racismo que -al no encontrar palabras para ser dicho- se avergüenza de sí mismo. En fin, dejémoslo expresarse en sus propios términos:

No, yo no creo [que reciba la misma educación que todos]. O sea, aparte de las diferencias del ámbito de contenidos. De hecho, yo creo que hay colegios donde... colegios públicos que son mucho más exigentes que colegios privados, pero es como más diferencia en el ámbito social, o sea como que yo cacho que la visión que tienen ellos es muy distinta a la que tenemos nosotros, como que ellos tienen claro lo que van a hacer, o sea mucho más claro, no viven en las nubes como nosotros, como que acá nos tienen muy sobreprotegidos yo creo [...] Varía mucho [la educación], porque, a ver, como te dije hay colegios públicos que creo que son muchos más exigentes que este y hay colegios públicos que también son muy, muy, muy básicos, entonces está como el despelote, hay que saber bien... [la diferencia está] sobre todo en el ambiente en el que viven esas personas, que no sé, como que varios jóvenes [de sectores populares] siento que se van más por el camino de la droga y todo eso, todas esas cosas que preferir estudiar, o sea, el cómo se dice, el ambiente social, o sea las personas cambian mucho, son muy distintas, la forma de hablar, físicamente también, como que igual no sé cómo describirlo, no sé, siento que igual como que la población en Chile, sí, la población está como súper dividida, los rubios de ojos azules así como siempre como que la mayoría son cuicos¹⁶² y cuestiones así y a los otros, pal otro lado, es como, ¿cómo decirlo?, pero hay metido ahí una especie como de raza o como de algo por el estilo. (Pedro, GSE Alto, E1)

Es, como se puede apreciar, un tipo de razonamiento “confuso”, que intenta insistentemente explicarse a sí mismo a partir de una mezcla de “planos”. Una narrativa más parecida al diálogo interno que a una respuesta reflexivamente desarrollada. No queremos asignar intenciones, pero en alguna medida pareciera que la pregunta fue asumida como una verdadera interpelación personal, cuestión que desestabilizó la consistencia argumental que llevaba la entrevista. Y este fenómeno ocurrió en varios casos dentro de este GSE, siempre al llegar precisamente a ese momento del diálogo. La pregunta les generaba una especie de “escozor”, principalmente a aquellos que no reconocían un privilegio “de entrada” o sin “peros”.

Algunos, al terminar la entrevista y ya con la grabadora apagada, ahondaban o “aclaraban” lo que habían dicho en este punto. Perdían tiempo de su recreo para que no quedaran dudas de su posición y de que, en el fondo -rodeos más rodeos menos-, ellos reconocían la desigualdad educativa. Otros, incluso, se interesaron por saber qué nos decían los estudiantes de GSE Medio y Bajo ante esta misma interrogante. Fueron los únicos, hay que reconocerlo, que nos preguntaron por la opinión de “los otros”.

A nuestro juicio este interés -y la necesidad de aclarar lo previamente dicho- ocurría porque, en el fondo, los 35 entrevistados -con mayor o menor convicción- sabían que, si por algo no se caracterizaba el sistema escolar chileno, era por materializar su declarada igualdad. Podían realizar esfuerzos para comprender o plantear justificaciones para explicar esta realidad, pero era algo que resultaba prácticamente innegable a los ojos

¹⁶² Calificativo para referirse de manera despectiva a las personas de clase social alta. Revisaremos después el impacto que tiene este estereotipo en la subjetividad de los estudiantes de GSE Alto.

de todos los estudiantes. A la aplastante mayoría, la segmentación y la desigualdad educativa les resultaban transparentes.

No obstante la sensación de injusticia que produce en los estudiantes, este juicio compartido no supone una impugnación hacia el propio escenario de escolarización. Este, por el contrario, es evaluado en su especificidad y no por su modo de inscripción diferencial dentro de una estructura educativa sistémica. Es a esa especificidad entonces a la que debemos prestar atención en adelante. Y eso lo haremos, identificando la percepción y valoración de los jóvenes en 5 tópicos que emergieron de las entrevistas biográficas: orientación familiar hacia la escolarización, infraestructura, relaciones escolares (profesores-estudiantes), normas institucionales y aspectos propios de cada establecimiento.

7.2. La orientación familiar hacia la escolarización

Lo primero que debemos señalar es que los jóvenes que participaron de esta investigación provenían de distintos contextos sociofamiliares (ver ANEXO 5). En términos generales, aquellos que asistían al Liceo de GSE Bajo provenían de familias cuyos adultos responsables no habían terminado la enseñanza secundaria y, en el caso de los que sí lo habían hecho, no habían proseguido estudios superiores. Estos, a su vez, estaban mayormente insertos en el mercado laboral informal u ocupados en oficios de baja cualificación. En este GSE se concentra la mayor cantidad de adultos (generalmente mujeres) dedicadas exclusivamente a los trabajos de cuidado dentro del hogar.

Los estudiantes de GSE Medio, a su vez, provenían de entornos familiares cuyos adultos responsables presentaban un mayor porcentaje de finalización de estudios secundarios (aun cuando no pocos no los habían culminado). En este sector se presenta el primer caso de un adulto con una carrera universitaria completa y dos con estudios técnicos superiores incompletos. Aunque la inserción laboral se produce dentro de un circuito de trabajo más formal que en el segmento anterior, la baja cualificación de los mismos sigue siendo la tónica. En este grupo disminuye significativamente la cantidad de adultos dedicados exclusivamente a los trabajos de cuidado dentro del hogar.

Finalmente, los jóvenes de GSE Alto provienen de familias donde la mayoría de los adultos responsables tienen una carrera universitaria y están insertos en el mercado laboral formal, generalmente en trabajos especializados asociados a sus carreras de origen o en emprendimientos empresariales propios. Igualmente, en este sector es más recurrente la ocupación laboral de los dos progenitores, y, al igual que en el segmento anterior, solo en uno de los casos se presentaba un adulto dedicado exclusivamente a los trabajos de cuidado dentro del hogar¹⁶³.

¹⁶³ Para una revisión pormenorizada de la composición sociofamiliar de cada uno de los estudiantes entrevistados ver ANEXO 5.

La diversidad de entornos sociofamiliares constituye, entonces, una de las características principales de los jóvenes que participaron en esta investigación¹⁶⁴. Con todo, tal diversidad no ocluye la consolidación de una posición que es común a todos: el apoyo a la escolarización de sus hijos.

En efecto, aun con todas las distancias que puedan existir respecto de la movilización diferencial de recursos socioeducativos, en absolutamente todas las familias se desarrolla una orientación proclive a la escolarización. Dicho en breve: todos los adultos responsables (madres, padres y/o abuelas) reconocen, legitiman, estimulan, apoyan y facilitan la inserción escolar de los jóvenes. En este sentido, no se percibe la existencia de familias que impugnen a la institución educativa, que relativicen su importancia o que obstaculicen -de manera consciente- la inserción de sus pupilos en la misma.

En los estudiantes de GSE Bajo el apoyo familiar es constantemente destacado. Es lo que ocurre, por ejemplo, en el caso de Andrés, a quien su familia le dice sobre la escuela “que es importante, que es como algo fundamental para el desarrollo de nosotros, que aprendemos muchas cosas buenas y es parte de la vida el colegio” (GSE Bajo, E1). Lo mismo ocurre con Sebastián, quien nos cuenta respecto de su entorno:

me dicen que salir del colegio es lo más importante, ya que con un cuarto medio igual se te abren muchas puertas y se te facilitan por así decirlo las cosas un poco, ya que si uno no tiene cuarto medio igual te juzgan, te tratan mal en los trabajos y todo eso. (Sebastián, GSE Bajo, E1)

Desde una lectura literal y sin matices, la intencionalidad instrumental es la que prima en la mayoría de estos relatos. Sin embargo, ella no emerge necesariamente de una actitud estratégica o meramente “material” por parte de las familias. Por el contrario, en muchos casos este apoyo a la escolarización deviene de las “experiencias propias” y se expresa a través de un afán que es ante todo “amoroso” o de “resiliencia familiar”. En efecto, muchos de estos jóvenes son la primera generación de su familia en terminar la enseñanza secundaria. Y los padres -en estricto rigor, generalmente la madre- es la que incentiva la escolaridad del hijo o la hija. Desde esta perspectiva, la culminación de los estudios secundarios constituye una suerte de triunfo “moral”: ser el primero en terminar

¹⁶⁴ Uno de los aspectos particulares que destacan en nuestra muestra (y que no estamos en condiciones de generalizar al contexto nacional) es que la rotación entre distintos establecimientos era mayor en la medida en que se descendía de grupo socioeconómico. En otras palabras, la asistencia a distintos colegios durante la trayectoria escolar es mucho más acentuada en los jóvenes de sectores populares y disminuye significativamente en el caso de los estudiantes de sectores acomodados. En la práctica, mientras el estudiante de GSE Bajo había pasado, en promedio, por 4 establecimientos educativos, el de GSE Medio lo había hecho por 2,7 y el de GSE Alto por 1,6 (Ver desglose en ANEXO 5). Al respecto, se debe considerar que tanto el establecimiento de GSE Bajo como el de GSE Medio son instituciones que imparten exclusivamente educación de nivel secundario. Por lo tanto, resulta necesario que sus estudiantes hayan cursado la escolaridad en, al menos, dos establecimientos (el respectivo a nuestro escenario y uno distinto para el ciclo de primaria). Por su parte, entre las principales motivaciones señaladas por los jóvenes de sectores populares para explicar el cambio constante de establecimiento se encontraba la inestabilidad residencial de los padres (que debían desplazarse de comunas y, con ello, de institución educativa).

la escolaridad y con ello demostrar la valía personal¹⁶⁵. Esto lo revela el testimonio de Pablo, quien afirma que finalizar con éxito el proceso escolarizador significará superar:

una meta, una meta porque en mí familia, literalmente soy el segundo que ha llegado más lejos, ahora en cuarto medio. La otra es mi prima, que sacó una carrera técnica como preparadora física y está en el lado del taekwondo, es cinturón negro. Ella es como la mejor de la familia y después como que vengo yo. Porque nadie ha sacado cuarto [Medio...] Entonces yo soy el que más lejos ha llegado y tengo una hermana mayor, que no sacó su cuarto medio¹⁶⁶. (Pablo, GSE Bajo, E1)

Con un mismo tono emotivo, el ascendiente moral que supone el término del proceso escolarizador también lo revela Gema, al señalar que salir de IV Medio significará “terminar una etapa, enorgullecer a mi mamá, que es lo que quiere ella, también quiero yo, pero también es como su sueño que yo salga de cuarto y sea más que ella” (GSE Bajo, E4).

Y es que, como revela el relato, junto al “triumfo” personal que supone el término de la enseñanza secundaria, tal tránsito también constituye un anhelo socio-biográfico de las familias, y reiteramos que en esto la madre ocupa un lugar central: que el o la joven “no repita su propia historia”. La experiencia de Claudia resulta esclarecedora al respecto. Ella señala que en su familia le reiteran:

Que tengo que estudiar, que tengo que superar en las notas, cosas así, porque igual ellos no llegaron hasta cuarto medio, por último, yo soy la única que ha llegado a lo más lejos [...Para ellos es] importante y ellos me apoyan en eso. (Claudia, GSE Bajo, E1)

Este afán “amoroso” y “resiliente” supone, por sobre el valor instrumental de los certificados escolares, la búsqueda de un mejoramiento en las condiciones de vida. Es un deseo genuino y sentido. Pero un deseo que implica algo más que la superación de las carencias materiales: una aspiración a no ser invisibilizado o “pisoteado” en el espacio social. En efecto, de lo que hablamos es que, en última instancia, lo relevante de la orientación familiar hacia la escolarización en los sectores populares es -ya sea como referencia moral o como anhelo sociobiográfico- la percepción de que el término de la carrera escolar constituye un prerequisite para la afirmación social del sujeto. La

¹⁶⁵ En el siguiente capítulo profundizaremos en este aspecto y veremos cómo el término de la escolaridad es concebido por muchos estudiantes como un triunfo “moral” y un punto de inflexión en su propia historia familiar.

¹⁶⁶ Tan fuerte es esta vinculación “moral” y “afectiva” entre la escolarización del sujeto y la historia familiar que el testimoniante recuerda cómo se sintió el día en que terminó su educación primaria e ingresó a la secundaria: “que cumplí una meta, cumplí una meta y sentí que hice sentir orgullosa a mi mamá. Que eso me puso muy feliz”.

sentencia de esto último recurrentemente se presenta en negativo: “sin el cuarto medio no eres nadie”.

Esta situación se revela de manera ejemplar en la experiencia de Pablo. A este, su madre le dice que la escuela “es algo fundamental, normalmente en este país si uno no tiene una carrera, no es nada, a menos que tenga mucha suerte, entonces siempre me han incentivado a estudiar”. Y en positivo lo presenta María, a quien su entorno le hace ver “que tengo que seguir estudiando para tener una vida mejor y ser alguien” (GSE Bajo, E1). La escolaridad entonces opera como un requisito para el reconocimiento del sujeto en el espacio social. Constituye una precondition para “ser alguien”. Y ese “ser alguien” no se juega necesariamente en la dimensión material de la posesión de bienes, sino en aquella social de la afirmación de la individualidad.

En el caso de los estudiantes de GSE Medio el apoyo familiar también es transversal y constante. Al respecto, Leonardo afirma que en su familia le dicen persistentemente “que tengo que estudiar, que tengo que esforzarme, me lo repiten casi a diario” (GSE Medio, E1). Mientras, en el caso de Consuelo la madre le insiste “que tengo que venir, participar y aprender, estudiar. Mi mamá siempre ha estado atrás mío incentivando” (GSE Medio, E1). En este segmento, también existen familias donde el hijo o la hija representa a la primera generación en terminar la enseñanza secundaria. Es esta la experiencia de Marcelo, quien afirma:

Por el lado bueno, mi mamá que siempre me inculcó igual, me hacía entender que yo tengo que hacer mis cosas solo, en el tema de estudiar, como no sabe tanto ella no me enseñaba, yo como que tenía que darme la fuerza y, o sea igual me apoyaba, me decía moralmente que estudiara, pero no me enseñaba así con hoja y papel. Y igual le agradezco. (Marcelo, GSE Medio, E1)¹⁶⁷

Sin embargo, la relevancia del ascendiente “moral” comienza a diluirse, contiene menos pregnancia que en el caso de los estudiantes del GSE Bajo (en parte, probablemente, porque en este GSE aumenta la tasa de finalización de estudios secundarios entre los adultos responsables, razón por la cual el hijo o la hija ya no representan a la primera generación en completar el ciclo escolar y la culminación de este último, en consecuencia, se encuentra más naturalizada).

No ocurre el mismo desplazamiento en lo referido al reconocimiento del certificado escolar como requisito para la afirmación del sujeto en lo social. Esta valoración, de hecho, mantiene todo su vigor. Y aquí, nuevamente, la alusión por excelencia es a través de la fórmula “ser alguien”, tal como lo expresa Carmen: “mi madre más que nada que siempre fue como de que uno siempre tenía que estudiar para ser

¹⁶⁷ En otros casos, el estímulo no es solo verbal, moral o actitudinal. Así, aun cuando no pueda existir un acompañamiento en torno a los contenidos escolares mismos, sí se establece una constante supervisión. Es el caso de Lucía, quien señala que en su familia:

siempre están preocupados como que esté estudiando y de hecho mi mamá es súper como cuática en cosas del colegio, no deja que yo haga lo que yo quiera, por ejemplo, al dejar los cuadernos en el colegio ella se enoja porque cree que no le estoy dando como el peso al estudio. (Lucía, GSE Medio, E1)

alguien en la vida y todo eso, mi hermana también me apoya porque ella está en la universidad en estos momentos” (GSE Medio, E1). Y de manera más contundente en el testimonio de Sebastián:

Es que ellos sienten que es como... es como ellos su trabajo. Ellos a su trabajo tienen que ir por obligación, porque tienen el deber de llegar con plata y cosas así, entonces para mí [la escuela] es como mi obligación y el derecho de que tengo que tener para ser alguien en la vida. (Sebastián, GSE Medio, E1)

Como revelan estos relatos, el término de la escolaridad constituye una condición para el reconocimiento social de la calidad de sujeto y esto las familias lo saben con meridiana claridad. Por ello, el apoyo constante a la escolarización de los hijos.

En los estudiantes de GSE Alto desaparece la referencia a la dimensión “moral” como aspecto valorativo de los estudios secundarios (podemos prever que esto se debe a que tal tránsito se da por hecho). También, la sentencia de “ser alguien” se difumina como fuente de respaldo a la escolaridad (quizás porque en estos estratos se da por sentado el reconocimiento social como sujetos; ellos ya “son alguien” para la sociedad). Ponemos los paréntesis en modo conjetural, pues, no queremos achacar intenciones que no fueron declaradas por los propios sujetos, ni permitirnos, en la medida en que de nosotros dependa, expresar lo que pueden ser nuestros propios prejuicios.

Estos estudiantes, lo que sí relataron transversalmente, fue una actitud genérica de apoyo familiar a la escolaridad. Es representativo al respecto el caso de Paula, quien afirma: “para mis papás son súper importante el colegio, es importante y hay que tener cuarto medio y es importante recibir educación” (GSE Alto, E1). En algunas experiencias, como la de Pedro, la familia imprime una presión especial, debido al esfuerzo que realizan por costear la educación: “bueno mis papás me dicen que tengo que esforzarme porque ellos me están pagando el colegio particular entonces es algo que es parte... es una obligación mía” (GSE Alto, E1).

Con todo, en el GSE Alto, lo característico de la orientación familiar en torno a la escolaridad es la relevancia que adquiere el tema de los estudios superiores. Así lo afirma Raúl cuando se le inquiriere respecto de la importancia que su entorno doméstico le asigna al proceso escolarizador en el que se encuentra inserto: “sí, obviamente sí, quieren que estudie y ahora que vaya a la universidad, siempre me han dicho que estudiar es lo más importante así que lo hago” (GSE Alto, E1). Lo mismo responde Raquel: “ellos quieren que salga y que tenga mi título” (GSE Alto, E4). Para estos estudiantes y sus familias, la finalización de los estudios escolares constituye una dimensión que se da por sentada. Lo propio de la formación secundaria, entonces, sería su carácter de precondition para la posterior trayectoria universitaria. Allí radicaría la importancia de la escolarización para las familias de GSE Alto¹⁶⁸.

¹⁶⁸ Sólo en un caso se aludió a una dimensión más “socializadora” en los intereses familiares. Este es el de Elena, quien afirma que su entorno avizora la escolarización: “como una forma de formarte como persona, también es como para ser, como para sacar valores y ser una persona como más social, uno viene acá a aprender y eso, a formarte nomás” (GSE Alto, E1).

Como hemos revisado, la escolarización representa un fenómeno amparado y respaldado por todas las familias, cuestión independiente del GSE al que esta pertenezca. Si bien existen diferencias notorias en las motivaciones familiares -triunfo moral, reconocimiento del sujeto en lo social, plataforma para estudios superiores-, todos los estudiantes que participaron de esta investigación sienten que su entorno inmediato los apoya e incentiva para lograr la culminación de sus estudios secundarios. La disposición familiar entonces cruza transversalmente a todos los grupos socioeconómicos y se orienta en una misma dirección: la adhesión a la escolarización.

7.3. La infraestructura escolar

Uno de los aspectos que emergió de manera prolífica en los relatos de los estudiantes fue el relacionado con la infraestructura escolar. Hemos señalado previamente que las condiciones materiales de la escolaridad constituían una de las dimensiones a través de las cuales los jóvenes constataban la desigualdad del sistema educativo chileno. Ahora, tales condiciones son “aterrizadas” en la valoración de su escenario en específico.

Al respecto, el tema de la infraestructura fue permanentemente enunciado por los jóvenes de GSE Bajo y Medio al momento de referir su experiencia escolar en el establecimiento al cual asistían. De manera opuesta, en los jóvenes de GSE Alto la cuestión infraestructural no fue considerada en ningún caso. Podemos deducir, por comparación, que esto se podría deber a una relativa complacencia con la misma. En otras palabras, en la medida que los estudiantes de GSE Bajo y GSE Medio aludían al mobiliario institucional precisamente por su disconformidad con el mismo, resulta presumible pensar que el “silencio” de aquellos jóvenes de GSE Alto resultaba de su satisfacción en este aspecto.

En términos específicos, el descontento de los estudiantes de GSE Bajo se produce por las malas condiciones de la infraestructura instalada o por su inexistencia para determinadas actividades formativas. Sobre la primera de estas razones afirma Gema:

Ah está súper mala [la infraestructura], uno de los años anteriores el techo de la sala estaba sin cosito, o sea, son como de material como plumavit pero más duro y no habían esas cosas y estaba lleno de palomas arriba y los baños también pasan todos cochinos. (Gema, GSE Bajo, E1)

Sebastián coincide con su compañera en la necesidad de arreglar los baños y agrega que se debería mejorar: “el patio, porque igual está como destruido” (Sebastián, GSE Bajo, E1). De manera concomitante, y respecto de la inexistencia de determinadas infraestructuras o de su falta de acondicionamiento, Jaime resalta que en el establecimiento se requiere:

arreglar algunas cosas, así como algunas salas de computación, que hay una sala allá que está toda... los computadores están malos, hay una nomás pero que es de UTP [Unidad Técnico Pedagógica] y que casi ni la usamos, es como una vez a las quinientas. (Jaime, GSE Bajo, E1)

En fin, existe un reclamo constante de los estudiantes de GSE Bajo respecto de las condiciones de la infraestructura escolar. Con todo, también se presentan alumnos que, sin dejar de exhibir una perspectiva crítica, son capaces de reconocer aquellos aspectos positivos de las instalaciones escolares o de emitir juicios con mayores matices en torno a las condiciones materiales del recinto educativo. Es el caso de Pablo, quien opina:

Yo encuentro que el colegio es muy lindo, es uno de los colegios más lindos que conozco, tiene mucha área verde, cuando uno pasa es lindo, es lindo ver el colegio. Pero siento que le falta mucho más pintarlo, cuidarlo más, está muy descuidado [...] Las puertas no tienen cerradura y eso me carga, siento que es como súper... es algo básico de una puerta, que todos deberían tener, o sea, ¿quién no tiene una cerradura en una puerta? y nosotros tenemos que ponerle candado. Entonces creo que eso es algo fundamental. En sí las salas no están malas, a algunas les falta el techo y las han arreglado. Últimamente han arreglado mucho las salas, los baños, entonces han estado bien preocupados por la infraestructura del colegio últimamente.

Efectivamente, en este punto parecieran coincidir las opiniones estudiantiles. Es decir, aunque los jóvenes de GSE Bajo critican la insuficiencia de la infraestructura -su deterioro o inexistencia-, perciben que esta es una preocupación de la cual se están ocupando progresivamente las autoridades institucionales. Quizás no con la premura que ellos quisieran, pero ocupando al fin y al cabo.

Esto es precisamente lo que los diferencia de la aproximación que tienen los jóvenes de GSE Medio en torno a este mismo aspecto. Para estos últimos los déficits también son evidentes. Por ello, por ejemplo, Carmen afirma que es necesario:

Arreglar la infraestructura más que nada, porque a veces, no sé, en días de lluvia el colegio se llueve o a veces faltan varias cosas que son necesarias, el agua caliente en las duchas, cortinas necesarias, los baños que estén en buen estado y todo eso. (Carmen, GSE Medio, E1)

Sin embargo, en el GSE Medio la cuestión genera un resquemor particular, pues, se aduce que no existe una voluntad de mejoría por parte de las autoridades escolares, particularmente del dueño del establecimiento: el sostenedor. Sobre esto señala Consuelo:

No sé, llevamos muchos años, yo llevo desde que llegué peleando por una sala de computación y no hay, no tenemos biblioteca. Ahora estábamos pidiendo que arreglaran los baños y en vez de arreglarlos pegaron papeles de “No ensuciar”, súper na’ que ver, si nosotros no ensuciamos las puertas y se caen, se caen porque están malas no porque están sucias. (GSE Medio, E4)

Y profundizando aún más en esta “desvinculación” de las autoridades respecto de las condiciones infraestructurales de la escolarización, se queja Carlos:

hay muchas cosas que están como dañadas y que no se arreglan, o a veces porque cuando se habla sobre un tema, a veces el Director y el jefe de UTP se hacen los sordos o quizás si lo escuchan pero pa' no contradecir al Sostenedor o algo no se involucran mucho. (Carlos, GSE Medio, E1)

Y es que este es precisamente el nudo crítico donde se juega la indignación estudiantil de los jóvenes de GSE Medio en torno a las condiciones materiales de su escolarización. En el fondo, lo que resienten no es tanto la mala infraestructura en sí, como el que dicho deterioro se produce, a su juicio, a expensas de su propia contribución monetaria. Dicho sin elusiones: el problema principal es el lucro del sostenedor. Sebastián es quien mejor expresa esta sensación:

para pagar \$85.000 no estoy de acuerdo con que algunas cosas no estén, como una biblioteca, un laboratorio, yo pensé que al menos iba a tener biblioteca. Uno va al baño y el agua sale poco, como que las luces igual están un poco malas, y el hecho de las puertas también, o cuando uno enciende la luz hay que tener cuidado porque se suelta el interruptor. Entonces pagar \$85.000 por algo que se está desarmando de a poco es como... Y abajo, en las duchas, tanto en las duchas de hombres como de mujeres hay hongos en las orillas¹⁶⁹. (Sebastián, GSE Medio, E1)

¹⁶⁹ Esta irritación estudiantil se encuentra adicionada, en algunos casos, por la percepción de que existe una “publicidad engañosa” orientada a la captación de nuevas matrículas. En efecto, este es el recuerdo -y la valoración- de Sebastián respecto del momento en que fueron a su colegio de educación primaria a hacer promoción:

igual, por lo que ofrece el colegio, así cuando entregan la hojita, o cuando fueron a mi colegio ofreciendo que tenía áreas verdes, que el colegio era tal y tal, llegar acá y ver que solo era una palmera como área verde, de lo que me estaban prometiendo no era nada. (Sebastián, GSE Medio, E1)

Sobre lo mismo afirma Consuelo:

Los problemas de la infraestructura escolar, entonces, remitirían a una cuestión mucho más profunda y apremiante para los estudiantes de este GSE: la patrimonialización, por parte del sostenedor, de los recursos públicos y de los aportes económicos de las familias. Veremos, en el último acápite de este capítulo, cómo esta problemática -vehiculizada a través de la noción del lucro- constituye una de las especificidades del escenario particular subvencionado, al tiempo que moviliza amplias energías impugnadoras por parte del estudiantado.

De momento nos basta con constatar que, a nivel de la materialidad infraestructural, la experiencia escolar de los jóvenes de GSE Bajo y Medio se desarrolla en un ambiente que los sujetos consideran deficitario e insuficiente. Por el contrario, los estudiantes de GSE Alto no establecen ningún tipo de valoración espontánea en torno a tal tópico, cuestión por la cual suponemos que este no representa un escollo para su escolarización.

Una vez verificada la valoración que hacen los estudiantes sobre la infraestructura educativa, es momento de dejar la dimensión material de la escolaridad y adentrarnos en aquella interaccional.

7.4. Las relaciones escolares

Uno de los aspectos característicos de la escolarización – indistintamente del espacio en que esta se produzca y de los agentes que la protagonicen- es la consustancialidad de la relación pedagógica profesor-estudiante. Profundizaremos en el capítulo de las “marcas” biográficas el modo específico con que dicha relación se inscribe en la subjetividad estudiantil. De momento nos interesa reconocer la opinión general del estudiantado sobre el profesorado de su respectivo escenario¹⁷⁰.

está muy mal este colegio, si hubiese sabido que era así, porque uno viene, a mí me dijeron que había hasta piscina, así muy bacán el colegio y mi mamá lo entró a conocer, yo no y llegué y era como no y esto es, y pal precio [...] cuando llegué pagaba como ochenta y algo y era como “oh me podría haber ido a uno mejor”. (GSE Medio, E1)

¹⁷⁰ En los últimos años se ha desarrollado una amplia literatura en el campo investigativo nacional cuyo objetivo es la detección y el análisis de aquellos aspectos de la relación pedagógica que legitiman la autoridad del profesor en las aulas chilenas. Tal aproximación se ha realizado en un registro contemporáneo y sociológico (Díaz, 2016; Mesa et al., 2020; Neut, 2019a; Zamora et al., 2017; Zamora et al., 2015), y también en una perspectiva histórica (Neut, 2022; Subiabre, 2015; Toro, 2019; Toro, 2018). Para una revisión de los cambios y continuidades de las relaciones escolares -que superan la cuestión de la autoridad e incluyen la dimensión instruccional de la enseñanza- en el desarrollo sociohistórico del país se puede ver el artículo de Neut y Neut (2022).

Asimismo, en la investigación previamente citada de Thezá et al. (2013), se afirma que los estudiantes de colegios municipales, particulares subvencionados y particulares pagados expresan una percepción desvalorizada de la carrera docente. A su juicio:

Y sobre esto, quienes mayor apego y gratitud revelan frente a sus profesores son los jóvenes del GSE Bajo. No quiere decir que no hayan tenido experiencias de conflicto con los docentes, sino que estas generalmente se dieron en otros contextos, alejados del escenario donde se realizó este trabajo. De hecho, algunos habían arribado a este precisamente por las desavenencias con los docentes en otros centros educativos. En fin, en este segmento, la labor de los profesores del liceo es transversal y profundamente reconocida y valorada. Al respecto, lo primero que reconocen es la compañía y el seguimiento permanente que tienen por parte de los docentes. Claudia, por ejemplo, destaca el hecho que en el liceo:

te apoyen los profesores tutores, eso sí, bueno en general todos, pero el profesor tutor está así pendiente o que te falte una nota y él va así como “ya po’ Claudia anda a decir al otro profesor que te falta una nota”, [Valoro] el apoyo constante del profesor tutor. (Claudia, GSE Bajo, E1)

Es lo mismo que reconoce Carla, quien destaca como uno de los aspectos más positivos de su liceo a:

los profesores, porque se preocupan realmente de los alumnos, en todos los colegios que he estado nunca he visto eso, porque acá como que si llego diez minutos tardes ya están llamando a la casa para asegurarse de que yo vengo. [En los otros colegios] los profesores se ponían a gritar enojados y se iban de la sala¹⁷¹. (Carla, GSE Bajo, E1)

Todos los jóvenes manifiestan, sin distinción de colegio de origen, una visión extremadamente desvalorada de la carrera docente. La oposición entre vocación docente v/s pragmatismo laboral es recurrente. Los jóvenes reprochan la inexistencia de una verdadera vocación, planteando que los profesores pareciesen no estar ejerciendo la carrera que ellos teóricamente hubiesen querido ejercer: son en su mayoría, en el lenguaje de los jóvenes, “doctores o abogados fracasados”. Sin embargo, lo mismo que en el juicio sobre la calidad de la educación donde los propios jóvenes distinguía entre “la mala educación en general” y “la buena educación que yo recibo”, la distinción vuelve a aparecer al plantearse mayoritariamente que “mis profesores son buenos”. (p. 131)

En parte, esta percepción “negativa” ya había sido detectada a comienzos de la década de 1990 (Edwards et al., 1995, p. 51). Como veremos, aunque en nuestro caso no indagamos particularmente en las percepciones estudiantiles sobre la carrera docente, esta desmejorada imagen del profesorado no es, precisamente, la que dejan entrever nuestros relatos. Y en esto, en alguna medida nos inscribimos en una línea de continuidad histórica con aquellos estudios que destacan la valoración positiva que los estudiantes desarrollan en torno a sus maestros, junto al reconocimiento de su “vocación” (Assáel et al., 1989, p. 103). Y es que, al parecer, el nudo crítico para comprender esta diferencia es la distinción entre el estatus de la profesión docente y la valoración de sus ejercicios concretos. Mientras la primera de estas cuestiones genera visiones menos benevolentes, en la segunda emerge una imagen más positiva. Para una revisión sobre la evolución de la carrera y el estatus docente en Chile ver el libro de Ávalos (2013; 2002) y los artículos de Bellei y Valenzuela (2013; 2010).

¹⁷¹ Y en la experiencia de Andrés:

la profe siempre está pendiente digamos y eso hay que valorarlo, que alguien esté pendiente de nosotros, no como los típicos profesores que solo llaman cuando tenemos problemas escolares

La preocupación y el acompañamiento se verían reforzados por una actitud docente de respaldo permanente al aprendizaje de todos los estudiantes. Al respecto, Gema valora que “si es que uno no sabe, van uno por uno enseñándoles bien para que aprendan, sea la manera que sea que aprendan ellos” (GSE Bajo, E1). En algunos casos, la valoración positiva de los profesores actuales también se realiza por contraste con la experiencia previa. Sebastián, por ejemplo, tiene un mal recuerdo de los docentes que le hicieron clases en su paso por un colegio particular subvencionado. En comparación, afirma:

los profesores como le conté era como si podiai’ podiai’ y si no, no les importa y citación al apoderado porque el niño no cumple, porque el niño no puede y usted vea cómo lo hace. En cambio, en los gratuitos era como que se preocupan de sacarte adelante, sea como sea.

Esta diferenciación también es destacada por Pablo:

es algo que se dice mucho, mucho, yo tengo amigos que me lo han dicho, que en los colegios emblemáticos se preocupan más de los que tienen más notas a los que tienen menos notas, es una preferencia hacia ellos, se preocupan de enseñarles a ellos, de que les vaya bien, o sea, se preocupan de que al que le va bien, al bueno, le vaya mejor, y el que, al que no le va bien o no puede aprender de la misma manera, se estanque. Yo he escuchado mucho eso sobre los colegios [...] Yo creo que aquí es todo lo contrario, aquí se preocupan de los que menos saben. A los que menos saben son a los que más oportunidades se les da, a los que más se les enseña y con los que más se insiste. Es todo lo contrario con los colegios emblemáticos¹⁷².

En fin, resulta innegable que en los estudiantes de GSE Bajo existe una valoración altamente positiva de la relación pedagógica y que es así porque estos perciben una preocupación real de los docentes por el desarrollo cognitivo, pero también afectivo y

digamos, “la nota está baja”, “controle a sus hijos”... la profe Pame está ahí para apoyarnos, confiar en ella, siempre está hablando y eso. (Andrés, GSE Bajo, E1)

¹⁷² La experiencia de Sebastián también confirma esta valoración estudiantil. Él nos cuenta:

yo estaba en un colegio que era pagado, de kínder a quinto básico, y de ahí me cambiaron a un colegio que estaba cerca de mi casa que era gratuito y fue un cambio súper grande porque en el privado no tenía así como los medios de ayuda, así como un asistente en la sala, no, solamente si me iba mal, me iba mal y si no, cosa mía, entonces me cambiaron ahí y igual siendo gratuito me ayudaron con un asistente si me iba mal, me ayudaban, se preocupaban más de mí y eso fue como un cambio más grande, positivo. (Sebastián, GSE Bajo, E1)

social, del alumnado¹⁷³. Aunque no lo podemos evidenciar en el formato “escrito” de las entrevistas, resulta evidente a quien escuchó estos testimonios que la gestualidad, entonación y forma de referir a los profesores dejaba entrever un sentimiento de profunda gratitud hacia los mismos. Una especie de vinculación emocional que superaba con creces el estricto marco de la “profesionalidad” docente. En otras palabras, antes que a un profesional de la educación (un “experto” de la enseñanza), los estudiantes veían en sus profesores a un adulto de referencia que actuaba como soporte emocional de su propia escolaridad¹⁷⁴.

En los estudiantes de GSE Medio la valoración general del profesorado también es positiva. Aquí, aunque presente, la sensación de gratitud es menos extensiva. O, al menos, no contiene la misma carga emotiva que en el caso anterior. Sebastián es uno de los que aún deja entreverla. En su opinión: “siempre va a haber un profesor o profesores que te van a tratar de ayudar, a afirmarte [...] siempre va a haber una mano que te va a apoyar, que te quiere ver salir adelante” (GSE Medio, E4).

¹⁷³ La cercanía entre profesores y estudiantes en este GSE es valorada positivamente por la mayoría. Sin embargo, algunos estudiantes sostienen que esta da curso a las infracciones estudiantiles o a la transgresión del principio de autoridad. Por ejemplo, Bastián afirma al respecto:

Aquí son muy blandos, entonces nosotros somos muy amigos de los inspectores, así muy cercanos, a un punto muy grande, de tirarnos tallas, y creo que en este colegio se diferencia la buena onda a faltar el respeto, uno cree que por ser buena onda pude tirar cierto tipo de tallas, y no es así, aquí no, se pasa mucho a la inspectora en ese sentido [...] en sí son tallas, pero son tallas que no se deberían decir y menos a un inspector, que es una autoridad al frente tuyo, del colegio, y los inspectores no hacen nada. O sea, no estoy diciendo que no sean buena onda o compartan con nosotros, de repente jueguen, no sé, pero tendrían que colocar su límite y creo que aquí no lo hacen.

Por su parte, Andrés valora positivamente esta vinculación empática. Él, proveniente de Bolivia, puede contrastar su experiencia actual con la vivida en su país de origen. El saldo es positivo para el escenario de escolarización donde es entrevistado. Sobre este destaca:

La buena onda de los profesores, que no son como los típicos profesores aburridos, es como si fueran ellos igual unos compañeros, que están ahí pendiente digamos y que uno puede confiar y no mirarlo con mala cara y 'oh ahí viene el profe', no, uno los ve y 'o buena profe', uno se saluda con ellos, habla, se ríen, que eso es difícil en algunos profesores y eso sería lo positivo, la confianza entre profesores y compañeros, y alumnos [...] este es el primer colegio que yo estoy aquí en Chile y es como difícil, allá yo estaba en varios colegios y sería el trato de los profesores con los alumnos, allá es como reservado, alumnos son alumnos y profesores son profesores, uno los ve como si fueran una deidad digamos, hay que respetarlos a tal punto de ni siquiera mirarlos, es como un poco fome esa parte, en cambio aquí por lo que he visto uno puede hablar con los profesores. (Andrés, GSE Bajo, E1)

¹⁷⁴ En investigaciones previas con estudiantes secundarios de sectores populares en Chile se ha revelado esta vinculación afectiva, en base a la siguiente propuesta (explicitada en una nota al pie, dicho sea de paso):

Se podría hipotetizar que para los sujetos de sectores sociales que son menospreciados y poco reconocidos, lograr y mantener un vínculo afectivo con una autoridad legitimada es una forma de sentirse integrado y por lo tanto adquiere un alto valor. (Cerde et al., 2000, p. 107)

La verdad es que podríamos estar de acuerdo con esta hipótesis si no fuera porque deja entrever la figura del estudiante popular dentro de una imaginaria de la “carencia afectiva”, imaginaria que no compartimos.

Este apoyo también es reconocido por Marcelo, quien afirma que valora a aquel “profesor que te eduque, que te diga cosas positivas po, que te apoye moralmente, que te diga que tú puedes” (GSE Medio, E1). También en este GSE se destaca la perseverancia docente hacia el aprendizaje estudiantil. Teresa, por ejemplo, expresa una profunda satisfacción con sus profesores, pues, afirma, ellos “te apoyan, te hacen sentir como que si no entendiste te lo vuelven a explicar como que si están bien pendientes de eso” (GSE Medio, E1).

Con todo, en este GSE comienza a emerger la imagen de un vínculo pedagógico más informal o simétrico. Esta situación se puede apreciar en la valoración de Carlos: “los profesores la enseñanza que nos entregan es buena y además adonde casi todos son jóvenes, entrai’ en confianza con ellos, ellos te aconsejan, te ayudan, se ríen, podí’ entrar más en confianza” (GSE Medio, E1). En el fondo, el adulto de referencia con ascendente moral comienza a ser reemplazado progresivamente por el profesor “cercano”, aquel con el que se puede mantener una relación de acompañamiento “distendido”. Este, sin llegar a ser considerado directamente un amigo, se caracterizaría por compartir o permitir -lejos de los rigores de la formalidad institucional- la expresión de su propia subjetividad en la relación pedagógica que establece con sus estudiantes.

Esta positiva visión general, sin embargo, comienza a desdibujarse debido a un fenómeno que fue únicamente relatado entre los estudiantes que asistían al colegio particular subvencionado: la alta rotación docente. La prevalencia de dicho fenómeno en los colegios particulares subvencionado ha sido reportada previamente por la literatura nacional desde una perspectiva cuantitativa (Díaz et al., 2021; Falck, 2015)¹⁷⁵ y, en menor medida, cualitativa, particularmente considerando la opinión de docentes y apoderados (Edwards et al., 1995, p. 63). Ahora podemos constatar, a partir de lo relatado por los propios estudiantes, que esta no pasa desapercibida en la cotidianeidad escolar. Por el contrario, constituye una queja constante entre los estudiantes del GSE Medio. Al respecto, afirma Carlos de manera directa, y en esto representa a sus compañeros, que uno de los aspectos que no le gusta de su establecimiento es “el hecho de que igual aquí a veces se van los profes y cosas así” (GSE Medio, E1).

La alta rotación docente es resentida por los jóvenes por dos motivos principales. En primer lugar, porque supone una permanente interrupción de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sobre esto afirma Sebastián:

O sea, es lo que criticamos en gran parte en todo el colegio, es como el tema de organización, y como que pasa un tiempo y los profesores se van [...] los cambios de profesores, que sea muy repentino. Podíamos estar tres meses con profesores y de repente se tenían que ir [...Con esto] nos retrasan porque, por ejemplo, un profesor de física que teníamos estuvo cinco meses con nosotros, nos pasó sonido y, no sé, ondas, y por ejemplo él se va, y llega otro profesor y nosotros le decimos "pero nosotros ya pasamos sonido y ondas" y él dice "pero conmigo no" y

¹⁷⁵ Hemos evidenciado previamente que, en lo que respecta a nuestros participantes, la rotación estudiantil entre diversos establecimientos educacionales no comparte este patrón. En esto, son los sectores populares los que exhiben una mayor movilidad, fenómeno que decrece a medida que se asciende en la agrupación socioeconómica.

volvemos a retomar el tema, y perdemos el año completo solamente tocando un puro tema¹⁷⁶.

Pero más importante aún para la subjetividad estudiantil resulta el hecho de que el cambio permanente de la planta docente impide la generación de vínculos escolares y humanos significativos y duraderos. En otras palabras, atenta contra la relación pedagógica misma. Esta sensación de “orfandad” vincular es ilustrada en la experiencia de Consuelo:

Por ejemplo, los profesores que estaban en primero medio cuando yo llegué, ya no existen, no queda ninguno [...] y eso igual molesta porque uno en la media como que quiere eh... genera vínculos con sus profes jefes po', con el que estuvo en los cuatro años, y yo los cuatro años tuve un profe jefe diferente po', de hecho tuvimos que inventar algún profe que estuviera el próximo año pa' ponerlo en el polerón. (GSE Medio, E3)

El aprendizaje o saber que emerge en los estudiantes, entonces, es a mantener una actitud defensiva con los docentes en lo que respecta a la generación de vínculos profundos. Esta particularidad del “oficio de estudiante” (Perrenoud, 2006) en los colegios particulares subvencionados es claramente expresada por Sebastián:

hay profesores que se les toma cariño, pero se cambian, uno trata de no encariñarse porque después, cuando se van, obviamente uno queda, así como 'oye, nos enseñaba bien', y obviamente [...] uno les toma cariño, pero en términos como de vínculos cercanos a ellos igual es complicado, como sabemos ya cómo es el tema de los profesores acá.

Junto a la alta rotación docente y el resentimiento que esta genera en la subjetividad estudiantil, entre los jóvenes de GSE Medio también comienza a perfilarse una nueva crítica que adquirirá su mayor plenitud expresiva en el estudiantado de GSE Alto. Nos referimos a la posición estudiantil en torno al denominado “favoritismo” de los

¹⁷⁶ Sobre esto mismo añade Marcelo:

el año pasado igual habían cambiado como a dos profesores, el de biología creo, los cambiaron a mitad de año y las notas igual, tenían que colocar notas y ahí no sé cómo hicieron, una movida... claro igual afecta si uno a veces queda colgado con lo que hacen el cambio y no alcanzas a aprender. (Marcelo, GSE Medio, E1)

Por su parte, para Carmen, el cambio permanente de profesores resultaría perjudicial: “porque me acostumbro a un tipo de profesor y luego lo cambian o se tiene que ir” (GSE Medio, E1).

profesores¹⁷⁷. Lo afirma Consuelo: “lo que si hay en los profes es favoritismo”. Y en esto la respalda Carlos: “hay profesores que a veces como que se burlan de ti o porque no tienen la suficiente confianza contigo, no te dan las mismas facilidades que a los otros, como que tienen preferencias” (GSE Medio, E1).

El favoritismo de algunos profesores hacia determinados alumnos genera una enconada rabia entre los jóvenes. En esto, tal como en el caso de la desigualdad educativa, el trato “preferencial” es impugnado desde el ideal igualitario. Por ello, Consuelo, tras denunciar dicho favoritismo, afirma: “se supone que estamos en un colegio y todos tenemos que ser como iguales po’, no que algunos tengan ventajas pa’ hacer las cosas [...] entonces me da como rabia” (GSE Medio, E1). Y concluye Carlos a partir de su propia experiencia:

Sí, es el caso del profe Pablo¹⁷⁸, bueno es que él por ejemplo conmigo es súper pesado, pero con otras personas es simpática, ¿y tú crees que eso es justo? por supuesto que no, porque uno tiene que ser igual con todos. (Carlos, GSE Medio, E1)

Finalmente, los estudiantes de GSE Alto valoran, tal como sus compañeros de otros grupos socioeconómicos, la relación general que tienen con sus profesores. En algunos, la variante emocional es la privilegiada, replicando en esto el tipo de valoración estipulado por los jóvenes de GSE Bajo. En esta tesitura, por ejemplo, se presenta el relato de Raquel: “yo creo que yo tengo profesores que me han marcado muy positivamente, que les tengo un cariño que yo voy a llorar por ellos cuando me vaya” (Raquel, GSE Alto, E4)¹⁷⁹. Es también, y con mayor intensidad, lo que resalta en la experiencia de Osvaldo:

¹⁷⁷ Aunque en nuestro material empírico no existieron referencias significativas a este “favoritismo” entre los estudiantes de GSE Bajo, en estudios previos se ha revelado que esta dimensión -particularmente asociada a la aplicación diferencial de las normas escolares- sí constituye una queja entre el alumnado de sectores populares (Cerda et al., 2000). En una visión que, como se puede apreciar, difiere en algunos grados de lo que hemos revisado nosotros en torno a la relación de los sectores populares con las normas escolares, las y los autores afirman:

La relación cotidiana de los jóvenes con la normatividad escolar es bastante compleja, ya que se vive y se conceptualiza de manera diferente en función de los contenidos, del tipo de socialización que apela, y de las formas y estilos con que opera la aplicación de las normas. Por momentos, cuestionan la normatividad que rige la institución pero, a la vez, la reconocen y, en muchos casos, la valoran para su proceso de formación. Su planteamiento crítico está más vinculado a la inconsistencia y arbitrariedad en la utilización de éstas, a la aplicación diferenciada según tipo de alumnos, a la imposición cultural que significan algunas normas y a las prácticas autoritarias, injustas y discriminatorias que los desvaloriza como personas y los inseguriza [...] La inconsistencia que se critica se refiere al modo de aplicar la normatividad, ya que no se exige a todos por igual. (pp. 43-44)

Como hemos revisado nosotros, y distanciándonos en parte de este diagnóstico, en los sectores populares la crítica no es tanto al modo de operacionalizar las normas como a sus contenidos, particularmente el referido a la uniformización de la presentación personal.

¹⁷⁸ En el caso de los profesores mencionados en los relatos, utilizaremos igualmente un seudónimo y no el nombre real del señalado por el estudiante.

¹⁷⁹ Aunque, a renglón seguido, continúa:

puedo rescatar varios profesores muy buena onda de este colegio que han sido importantes pa' mí, porque han estado ahí cuando ni mi familia no estuvo, hay momento en que uno a veces está tan solo y que ni te lo esperai' y un profe te da la mano, te ayuda. Por ejemplo, el Nicolás que es mi profe jefe, él siempre ha estado ahí, es como un papá pa' mí, como nunca entablé mucha relación con un papá, el Nico como que también se acerca o se asemeja a eso. (Osvaldo, GSE Alto, E1)

Sin embargo, por sobre esta gratitud emocional se instala una valoración calibrada mayoritariamente a partir de la proximidad y el acompañamiento “distendido” que ya se venía perfilando en los jóvenes de GSE Medio. José, por ejemplo, tiene una buena percepción de las relaciones escolares, pues, a su juicio:

compartís todos los días con ese mismo profesor, y al final no solo termina siendo tu profesor, sino que termina siendo tu tutor, te enseña cosas, el profe igual te cuenta acerca de cosas de su vida o uno le cuenta cosas y al final termina habiendo un lazo. (José, GSE Alto, E3)

Lo mismo afirma Valeria, quien destaca:

cuando ya empezai' a ver a los profes ya ni siquiera tanto como una autoridad, sino como una persona que tiene muchos más años que tú y que te está aconsejando para lo que vayas a vivir en el futuro [...] y yo siento que eso pasa harto en este colegio, sobre todo en [la educación] media cuando ya los alumnos están como más maduros y los profes son como ya no son profes, llegan a ser como esos... esa gente más vieja que sabe más que tú. (Valeria, GSE Alto, E1)¹⁸⁰

Si esta puesta en juego de la propia subjetividad de los docentes comienza a ser valorada en el GSE Medio y se consolida entre los estudiantes de GSE Alto, lo mismo ocurre, y con mayor agudeza, respecto de la crítica al “favoritismo” que desarrollarían determinados profesores. En efecto, es en este estrato socioeconómico donde emergen

y otros que claro, me han marcado también negativamente, que me han dicho cosas que me han dejado huellas o como cuando no me creían ahí mismo me quedó la marca de que no me estás creyendo, no me estás dejando contarte.

¹⁸⁰ Sobre esta “calidez” en las relaciones humanas afirma Sebastián:

acá los profes son súper cálidos, son súper eh... "hola Santiago, cómo estai'?". El profe Nicolás que es mi profe jefe es como súper cercano a los alumnos, nos quiere harto, el inspector, los dos inspectores a mí me caen súper bien, uno puede hablar con ellos con confianza y se puede desahogar y puede hablar de temas personales y familiares con ellos y te dan consejos y cosas que en otros colegios no lo hacen. (Sebastián, GSE Alto, E1)

con mayor extensión los relatos sobre esta situación y donde se expresa con mayor virulencia la rabia que esto genera. Lo afirma Paula con contundencia

acá hay mucha preferencia, mucha preferencia, o sea si eri' mateo 'cosita linda', si eri' el que no sabe nada 'chao no existí'. Siempre están dispuestos a enseñarte, pero en el trato, en el trato se nota mucho, encuentro que no debería ser. (Paula, GSE Alto, E1)

Las preferencias de los docentes se traducirían, junto al despliegue de un trato diferenciado, en la distribución desigual de las responsabilidades y oportunidades educativas. Al respecto, Raquel afirma que no tolera:

las típicas preferencias o que el alumno tiene que entregar el trabajo a tiempo y la profesora te entrega el trabajo, la nota del trabajo un mes después o que a ciertos compañeros como por favoritismo le suben la nota y a los otros nada. [...Me da] Rabia, rabia porque tú te sacai la mugre, te sacas la mugre todos los días, te quedas trasnuchando para entregar el trabajo a tiempo y lo haces, lo logras y el otro que lo entrega dos semanas después y solo porque le cae bien al profe tiene la misma nota. entonces nos da rabia, nos da incluso angustia, como no poder hacer nada, tenerlo ahí y no poder hacer nada. (Raquel, GSE Alto, E1)

Oswaldo también expresa su profunda molestia en este aspecto: “hay mucho favoritismo, los profes en las notas también [...me parece] injusto po’, me da rabia pero tampoco se puede hacer mucho en verdad, es injusto” (GSE Alto, E1). Y Santiago:

Hay también profes que seleccionan o como que tienen unos favoritos y que si el favorito no hizo el trabajo le dan un par de días más pero el que no, no, tiene un dos. Si no me caí bien, te pongo un dos... rabia. Me da rabia, me da mucha rabia.

Esta situación es incluso referida por aquellos que se reconocen a sí mismo como parte integrante del selecto club de los “preferidos”. Es el caso de José quien sostiene que la relación con los profesores es:

bastante buena, pero hay algunos, algunos que estoy en desacuerdo en la manera en cómo son, hay algunos que son muy favoritistas y hasta yo me incluyo en uno de los favoritos [...] favoritismo, a veces no sé, a veces como que te dan más flexibilidad para algunas cosas, “¿profe no terminé este trabajo me puede dar un

poco más de tiempo?”, ese favoritismo que hay y me da lata. (José, GSE Alto, E4)¹⁸¹

Como se puede apreciar en los relatos, el llamado “favoritismo” docente parece ser una práctica extendida en el colegio de GSE Alto. Este genera una rabia enconada por parte de los estudiantes. No obstante, tal afrenta no es explicada desde el ideal igualitario -como ocurría en el caso previo-, sino como una reacción espontánea e irreflexiva frente a una situación que los pone en desventaja frente a un grupo reducido de compañeros. Dicho en otras palabras, el favoritismo genera una sensación de injusticia que no es traducida en una discursividad impugnadora, sino en un tipo de manifestación que es eminentemente emocional-expresiva.

En parte, este tipo de oposición también se extiende a la relación con las normas escolares, cuestión de la que nos ocupamos a continuación.

7.5. Las normas escolares

La relación de los estudiantes con las normas escolares es conflictiva. No es una novedad señalarlo. Se ha evidenciado en múltiples estudios sobre el contexto educativo nacional (Cerdeña, et al., 2000; Llaña y Escudero: 1999; Llaña, 2011; Neut, 2019a). Lo original, en este caso, es verificar las posiciones diferenciadas de los estudiantes de acuerdo a su pertenencia a un determinado grupo socioeconómico (de hecho, la investigación previa sobre el tema se ha focalizado de manera casi exclusiva en los sectores populares).

Al respecto, debemos reconocer que, tanto en el establecimiento de GSE Bajo como en el de GSE Alto, dicha conflictividad es afrontada desde un discurso articulado que denuncia la incoherencia de la función educativa y reivindica la legitimidad de la expresión identitaria. Por su parte, entre los estudiantes de GSE Medio esta conflictividad tiene una impronta más intuitiva y expresiva. Revisémoslo con detención.

En los estudiantes de GSE Bajo existe una doble operatoria interpretativa. De un lado, cuando se les pregunta por la relación de los compañeros con las normas escolares se reconoce transversalmente una realidad signada por la transgresión y el desacato. Y, lo

¹⁸¹ Otros, también dentro del grupo de los “preferidos”, son más benevolentes y comprensivos con estas prácticas. Diego, por ejemplo, opina:

Hay veces que sí hay favoritismo, pero últimamente no creo, los profes son humanos al fin y al cabo y tratan de hacer lo mejor que pueden, pero simplemente obviamente hay algunos profes que quieren más a algunos alumnos porque se portan mejor, tienen mejores notas, en mi caso siempre he sido como el favorito, por ejemplo en matemática, como me gustan las matemáticas, siempre estoy como más porque pregunto mucho.

que es más importante, se tiende a criticar esta actitud general del estudiantado. De manera representativa lo ilustra el testimonio de Claudia:

Bueno todos llegan atrasados, eso sí, yo también he llegado atrasada pero hay un límite, unos llegan como a las 12 de la tarde po', 12 de la tarde y perdís' toda la mañana. Que falten el respeto, los alumnos a los profesores, sí, los tratan mal, creo que le han pegado aquí los alumnos a los profesores, como dos veces parece. [La relación con las normas es] mala porque vienen como quieren, por ejemplo este polerón no es del colegio, pero todo el uniforme sí, o algunos no tienen pa la polera y vienen con otra polera, pero por último la blanca que supuestamente es como de educación física o vienen con blue jeans o vienen con una zapatilla así como Jordan ahora como que usan [...] hacen lo que quieren, aunque los inspectores le dicen "no, teni' que venir o te cito al apoderado", "si no veni' con el uniforme te cito al apoderado", cosas así, igual al otro día vienen iguales, citan al apoderado y el apoderado así como que "bueno ya"¹⁸². (Claudia, GSE Bajo, E1)

Como se puede apreciar, la imagen que proporciona Claudia es la de una transgresión generalizada y "desmesurada", la que es evaluada desde una posición crítica. En esto, su opinión es compartida por muchos estudiantes¹⁸³. Sin embargo, el testimonio deja entrever la posibilidad de una legitimidad respecto de determinadas transgresiones "menores" -pues, ella misma se reconoce como partícipe de estas-. Y es aquí donde aparece el segundo registro que enunciamos.

En efecto, cuando la pregunta se traslada de "los otros" a "uno mismo", la posición de enunciación tiende a desplazarse. Así, cuando se inquiriere por la relación personal con las normas escolares emerge un discurso bastante consistente. En este, la escuela tendría la función de transmisión del conocimiento y el aprendizaje resultaría independiente de las señas identitarias de los sujetos. De allí la impugnación de la normativa en tanto es evaluada como carente de sentido, cuando no, directamente como un expediente aculturador. Así lo sostiene Andrés:

¹⁸² En esta dirección, Mercedes compara su experiencia escolar actual con aquella desarrollada inicialmente en su natal Perú:

Es que acá son muy liberales, allá no, en todos los sentidos, allá en Perú son como que muy rígidos, donde yo estudiaba por ejemplo no nos dejaban andar con el teléfono, teníamos que ir con una falda hasta abajo y siempre uniformados y aquí no, acá tú puedes ir como quieres, cuando recién llegué sí como que me chocó ver así a todos mis compañeros, pero igual está bien, porque pueden hacer lo que quieren igual. (Mercedes, GSE Bajo, E1)

¹⁸³ Solo para ilustrar la reiteración de esta percepción, exponemos el relato de Pamela:

Nadie cumple lo que está en el reglamento escolar, aquí hay falta de respeto todos los días, de alumnos a profesores, entre alumnos, se salen de la sala, respeto hay, pero cumplir con normas aquí difícil, porque hay un reglamento de convivencia y yo siento que no lo ponen en práctica.

El uniforme lo veo como innecesario, porque uno viene al colegio a aprender no a estar como robot todos iguales, lo importante aquí es aprender la materia, porque igual hay varias personas que es como innecesario traer uniforme, sería lo único que no me gusta. (Andrés, GSE Bajo, E1)

Aún más argumentalmente desarrollada es la posición de Pablo:

No me gusta mucho el tema de los uniformes porque es tonto, dicen que uno tal vez tiene un uniforme está más tranquilo, siempre dicen eso los profesores, que uno con el uniforme está tranquilo, pero siento que es una forma de monetizar¹⁸⁴, es tonto, si uno quiere estudiar va a venir con la ropa que uno quiere, si de verdad quiere estudiar [...] yo no siento que sea algo importante estar con uniforme, sí homogeneizar, pero no siento que sea relevante como para venir a estudiar, porque no por como uno se vista va a ser más inteligente, menos inteligente, más disciplinado, menos disciplinado, porque si uno quiere estudiar va a estudiar y listo, no importa cómo uno se vista o cómo uno sea, si las ganas están de estudiar.

El uniforme, entonces, se alza como la principal trinchera de oposición a la normativa escolar (Baeza, 2001). Y se hace no desde una actitud anómica e irreflexiva, sino desde una discursividad que impugna su pertinencia y utilidad para la función educativa. Para ellos, en el fondo, la cuestión del aprendizaje debería desligarse de las prácticas de disciplinamiento. Lo primero constituiría, a sus ojos, la función escolar legítima. Lo segundo, un expediente impositivo y arbitrario que anula el derecho a su identidad como sujetos.

En los estudiantes de GSE Medio, el uniforme escolar es también el aspecto más resistido. Sin embargo, a diferencia del grupo previamente revisado, en este caso no se desarrolla una justificación plena. Un ejemplo es el que proporciona Marcos. Él sostiene que muchos no respetan las normas escolares asociadas fundamentalmente a la presentación personal. Y concluye: “bueno igual como quiebran un poco ese esquema, pero igual rompen las normas de alguna manera u otra, yo diría que por diversión más que nada” (GSE Medio, E1)¹⁸⁵.

No existiría, pues, una impugnación hacia los esfuerzos de disciplinamiento escolar, una constatación de su inconsistencia frente a la función educativa -el aprendizaje como algo independiente de las señas de identidad- o una reivindicación de la expresividad juvenil. Esto queda constatado en los relatos que explican la transgresión propia. Por ejemplo, cuando se interroga a Leonardo sobre su relación con las normas

¹⁸⁴ Probablemente hace referencia a que la compra de un uniforme constituye un negocio.

¹⁸⁵ Carmen también presenta un panorama de disrupción general en torno a la normativa escolar. Esto a pesar de que ella manifiesta su adhesión a la misma. En sus palabras:

A mi yo las normas en el colegio las respeto, sé que en algunos casos hay problemas con el colegio o la persona que controla todo, pero yo las respeto porque igual merecen respeto obviamente y mis compañeros como que son más revolucionarios por decirlo así. (Carmen, GSE Medio, E1)

escolares, este afirma: “lo único con lo que tengo conflicto es con las normas de vestimenta que siento muy estrictas y los inspectores me suelen retar” (GSE Medio, E1). Sin más.

El ejemplo de Sebastián también es ilustrativo de este tipo de oposición sin discurso:

no soy de vestirme así como pide el colegio, siempre ando con las zapatillas cambiadas, no ando con la corbata o vengo con un polerón distinto, pero de repente es por el hecho de que, no sé po', tengo un polerón negro y piden un color azul marino que es parecido, y es como este me abriga más, pal' frío y cuando llueve te salvan caleta. Pero obviamente aquí como que piden el uniforme completo y es como que uno tiene que respetarlo, pero soy como de sacarme la corbata, de andar con polerones diferentes, obviamente no por llevar la contraria ni nada, solo que por andar con otro polerón. (Sebastián, GSE Medio, E1)

Como se aprecia, su argumento es más instrumental -el polerón que abriga más- que propiamente impugnador (“no por llevar la contraria”). Pareciera, entonces, que en este GSE existe una permanente transgresión a las normas -particularmente las asociadas a la vestimenta- pero que esta es “vivida” antes que justificada. Es un tipo de desacato que se juega, en los hechos, exclusivamente en el nivel expresivo.

Contrario es lo que ocurre con los estudiantes de GSE Alto. Aquí existe una conciencia crítica acentuada, tal como lo vimos en el caso de los jóvenes de GSE Bajo. En los estudiantes del colegio particular pagado existe una evaluación retrospectiva de la relación con las normas. Es decir, evidencian una evolución en el tiempo que expresa un proceso de progresivo desapego normativo. Lo afirma Raquel: “al principio bien, yo encontraba todas las normas correctas, pero a medida que fue pasando el tiempo, yo me di cuenta que había cosas como muy exageradas” (GSE Alto, E1). Lo refrenda Raúl: “creo que cuando uno es pequeño uno las acepta y tiene que hacerlo, pero ahora igual cuando está más grande cada vez se cuestiona más las normas del colegio, veni' con el pelo largo, el piercing, así” (GSE Alto, E1). Y lo sentencia Valeria:

Yo creo que hace un tiempo en verdad no era tan terrible. Nunca fue tan terrible lo del pelo y que sus pelos y no sé qué. Pero ya llegada esta etapa en que uno igual se siente que casi que atrapado en esta situación, como pucha estoy en cuarto medio, tengo 18 años, me quiero puro ir, entonces que te digan “oye eh la uña” o “el pelo”, ya es un tema “no me vengai' a decir a mí lo que tengo que hacer, tengo 18 años y yo me voy cuando quiero” y cosas así. Porque igual uno está chato, estamos todos chatos y de verdad que ya como tercero y cuarto, cuando sentí que te vienen a molestar por cosas que son de las normas, pero que uno en verdad dice oh qué importa, qué importa si tengo el calcetín de color azul menos claro o el polerón negro. (Valeria, GSE Alto, E1)

En este contexto, la transgresión a la norma escolar también es transversal y se verifica fundamentalmente en la presentación personal y las señas físicas de identidad. Queremos resaltar lo de la transversalidad, pues, permite derribar ciertos estigmas sociales respecto a la relación con el “orden” que establecen los distintos grupos sociales. Esta actitud generalizada la atestigua Sebastián, al afirmar que, en su colegio, los estudiantes:

Acatan las que son como válidas, o sea no válidas pero que son coherentes. Por ejemplo, no rayan las paredes del colegio, ya se entiende por qué, pero las normas que son como que hay que venir con el pelo corto y sin aros y sin eso, como que no lo respetan tanto, porque son normas que no afectan al estudio, a las notas, entonces reclamamos muchas veces, hablamos con las hermanas, con los directores, con los profesores pa' poder cambiar esas reglas y muchas veces simplemente no, no las acatamos y venimos como con otras ropas y con aros y el pelo largo. (Sebastián, GSE Alto, E1)

Como afirma el relato, nuevamente se señala una inconsistencia entre la función escolar y las normas asociadas a la presentación social del sujeto. En esto, la visión de Sebastián es secundada por la de Paula:

igual hay como cosas del reglamento que son como que no tienen mucho sentido, no sé, por ejemplo, no pintarse las uñas o no teñirse el pelo o no maquillarse, cosas por el estilo, encuentro que no influyen en tu proceso educativo, es cognitiva la cuestión, no es como física, es bien como retrógrado como la forma que tienen. (Paula, GSE Alto, E1)

También, por la opinión de Renata:

a mí una vez me suspendieron porque yo tenía el pelo rojo y me suspendieron y no pude entrar al colegio hasta que tenía el pelo café y decía como “weón el pelo rojo no me hace menos inteligente o más inteligente, menos capaz o más capaz” onda al final, es algo que va conmigo, yo soy alguien afuera de este colegio, en verdad tengo más vida, entonces por ser parte de una institución me carga que me digan como “tienes que ser así por ser parte de aquí”. (Renata, GSE Alto, E1)¹⁸⁶

¹⁸⁶ Es por esta razón, afirma, que su relación con las normas es

Pésima, pésima, yo en verdad como te digo creo de verdad en la igualdad y creo en la libertad de expresión y creo en la tolerancia, este colegio es muy intolerante como con el pelo de color, con el piercing, con la falda, con la ropa.

Y es que, en el fondo, por sobre la crítica a la inconsistencia de la función escolar, lo que prima en los estudiantes de este GSE es una fuerte reivindicación de la identidad individual y de sus señas visibles. Esto lo atestigua Raquel quien, en su calidad de presidenta del centro de alumnos, luchó junto a sus compañero -de manera exitosa- para que se permitiera a los hombres llevar el pelo largo. En su testimonio:

es súper injusto, por más que sea la norma de la sociedad y que haya que ir cambiándolo de a poco, los aritos en los hombres o que los hombres no puedan tener el pelo como quieren siendo que es parte de su identidad. (Raquel, GSE Alto, E3)

Este proceso también es referido por José:

el colegio a veces es muy conservador, tienen restricciones que son muy estúpidas. Por ejemplo, antes no me dejaban tener el pelo largo, ahora lo dieron, y luchamos por eso desde que éramos jóvenes, desde séptimo básico yo siempre fui como el rebelde, a mí siempre me gustaba andar con el pelo largo porque la verdad yo no siento que esta...esta cuestión [la normativa escolar] me tiene que cambiar la forma de cómo yo soy. (José, GSE Alto, E1)

Es también la sensación de “borramiento” de la identidad la que expresa Osvaldo al caracterizar airadamente su relación con las normas escolares:

Mala, porque el tema de los aros, me encanta ocupar aros, es mi forma de ser y me lo quitan, antes no me dejaban tener el pelo largo y hubo una vez que tenía el pelo largo y me lo rapé de tanto que me molestaban. (Osvaldo, GSE Alto, E1)¹⁸⁷

Como se colige de los relatos expuestos es probablemente en el GSE Alto donde los estudiantes atacan con mayor ahínco la normativa escolar, particularmente la referida a la presentación personal. Aquí también es donde se han generado algunos de los eventos más audaces de transgresiones colectivas planificadas. Por ejemplo, nos comentaron de una ocasión en que todo el curso decidió hacer la cimarra o de otra en que gran parte de este se fugó del colegio¹⁸⁸. La verdad es que ambos casos no pasaron de ser una

¹⁸⁷ Y en un tono algo menos molesto, pero en una posición igual de conflictuada, afirma Paula: “algunos compañeros míos han tenido problemas como con la presentación personal y también con el comportamiento, las normas no las encuentro lógicas, es como el mayor conflicto que tengo yo, siempre” (GSE Alto, E1).

¹⁸⁸ En el recuerdo de Raquel:

“travesura” juvenil -particularmente porque para su materialización pidieron permiso a sus apoderados y avisaron previamente a las autoridades institucionales-. En el fondo, ambos fueron actos de “escapismo” consentido. No así aquel evento que generó una verdadera pugna con la institución: la asistencia masiva de las mujeres del curso sin el sujetador o sostén. Revisaremos con detención este evento en el siguiente capítulo.

De momento, nos interesa dejar asentado que los actos de transgresión y desacato a la normativa escolar no constituyen una propiedad de determinado sector social, sino que se distribuyen homogéneamente en todo el espectro de las instituciones investigadas. Esta aseveración permite enfrentar un doble “mito”. De un lado, aquel que asigna un estigma social a determinado grupo socioeconómico en relación a su forma de vincularse con las normas. Y, del otro, aquella imagería propia de la “pedagogía crítica” que inscribe a las “resistencias” como expresiones privativas de los sectores populares. Dicho sin rodeos: ni la transgresión es parte de una cultura “ladina” de los grupos populares y subalternos, ni la “resistencia” es un fenómeno ajeno a los sectores privilegiados. Desarrollaremos con mayor profundidad estas cuestiones en la parte del análisis.

De momento nos resta presentar el último acápite de este capítulo, aquel referido a las particularidades que exhibe cada escenario de acuerdo la experiencia de sus protagonistas.

7.6. Estigma, lucro y burbuja social

Hasta aquí hemos revisado algunos de los aspectos centrales que emergieron de los relatos estudiantiles al momento de definir y delinear el contexto de su experiencia escolar. Estos se expresaban de manera diferencial, pero eran comunes a todo el estudiantado, independiente del GSE al que pertenecieran. Sin embargo, al interior de cada establecimiento existen fenómenos que son reconocidos por los alumnos de manera colectiva, pero cuya relevancia no es enunciada por los estudiantes del resto de los escenarios educativos. Dicho de otra manera, existen particularidades propias de cada uno de los centros y estas también operan como contextos de su experiencia escolar en específico.

En el caso de los estudiantes de GSE Bajo, una de las figuras que aparecía constantemente enunciada en los relatos era la del “flaite”. Este constituye un estereotipo del imaginario social chileno que asocia de manera despectiva a jóvenes de sectores populares con actitudes anómicas, violentas -cuando no directamente delincuenciales- y

ayer hicimos la cimarra, pero le avisamos al profe, “profe estamos todos juntos, estamos bien”, porque faltó casi todo el curso [...y en otra ocasión] ahí donde está el casino, hay una reja chica y ahí todos así uno, dos, tres y fue como a las 11:50, ahí, fue de la nada, fue vámonos, vámonos y nos fuimos todos, ahí tuvimos que venir el sábado al colegio a como cumplir todas las materias que nos saltamos y a limpiar. (Raquel, GSE Alto, E4)

de confrontación de las normas y convenciones sociales. Sería esta figura la responsable de la disrupción en el escenario escolar.

Cuando le solicitamos a los estudiantes definir al “flaite”, esta fue la caracterización realizada por Carla:

los flaites [son] los que se ponen choritos con los profesores, los que se ponen a fumar marihuana escondidos en el baño o en la escalera, los que alegan por todo y también hacen pelea, los flaites como que se nota al tiro cuando van a fumar marihuana, empiezan a caminar como sospechoso y como que van directo al baño [...] los flaites no las respetan tanto las normas, los normales estamos ahí piola. (Carla, GSE Bajo, E1)

Para Claudia los flaites son “los que no hacen na’, hacen la cimarra, los que se salen de la clase y no le avisan a nadie”¹⁸⁹, y esta actitud disruptiva se efectuaría

para llamar la atención po’, pa’ ser el más popular o el que falta el respeto, el que falta el respeto a los profesores o a la directora o al inspector: “a no te metai’ con él porque él te puede pegar como le pegó a la profesora”, hay muchos comentarios así aquí en el liceo¹⁹⁰. (Claudia, GSE Bajo, E1)

Con todo, de acuerdo a los jóvenes, la figura del flaite -aunque reconocida- es percibida como un estigma, un estereotipo social negativo que se generaliza al conjunto de la juventud popular. En esta tesitura, el estigma se extendería igualmente a los colegios públicos municipales a los que asiste dicha juventud. En palabras de Sebastián:

¹⁸⁹ Mercedes, proveniente del Perú, señala lo siguiente sobre esta figura social: “a mí me dijeron que eran como los que hablan a mucho garabato y los que no tienen tanta educación, yo no me junto con flaites” (GSE Bajo, E1). Mientras, Cristina afirma respecto del flaite:

es una persona que se expresa mal al hablar, que tiene como otra forma de decir las cosas, como más vulgar, ni siquiera en la forma de vestir, sino la forma en que ellos se expresan en el entorno en que están (...) no cumplen las cosas, son llevados a su idea y no hacen caso a nadie, no respetan nada, ni siquiera las autoridades que están acá. (Cristina, GSE Bajo, E1)

¹⁹⁰ Jaime recuerda que al llegar al colegio solicitó el cambio de curso precisamente porque consideraba peligros el ambiente caracterizado por la presencia del “flaite”. En su memoria:

Porque el curso que me tocó era muy desordenado, fumaban marihuana, le querían pegar al profe o de repente andaban con cuchillos y toda esa cuestión y a mí me daba miedo que de repente me podría tocar a mí. Una vez intentaron, encendieron fuego, todas esas cosas. Eran como la oveja negra del curso, los flaites [...] de repente cuando yo hacía las tareas me decían, “¿me las prestai’?” y yo tenía que prestárselas porque me iban a hacer algo después. (Jaime, GSE Bajo, E1)

[De ellos viene] la mala reputación del colegio, porque aquí hay buenos profesores pero no se po' uno va en la calle y te preguntan "oye de qué colegio soy tú", "ah del XXX, a pero en ese colegio van puros flaites o pura gente delincuente, van puros malos", y uno les dice que no po', porque no es así, mi curso es súper tranquilo y por un grupo de personas pequeños pagan todos. (Sebastián, GSE Bajo, E1)

De esta manera, los estudiantes reconocen la presencia de esta figura en su respectivo escenario, sin embargo, cuestionan el hecho de que se generalice como prejuicio hacia todo el estudiantado. Es el estereotipo -en el que son socialmente incluidos- el que resienten¹⁹¹. Y en esto la crítica es profunda, tal como lo expresa Pablo con largueza:

más que nada el flaite en la sociedad de ahora se le...hay muchos prejuicios, y automáticamente a alguien se le denomina, por ser flaite, se le denomina como ladrón, malo, no sé cómo explicarlo bien, pero eso, alguien que va haciendo cosas malas, alguien que no respeta, alguien que no, no es un bien para la sociedad. Pero a mi parecer, yo he conocido a flaites que son mucho más respetuosos que mucha gente educada, por decirlo así. Son mucho más caballeros, serviciales, siempre "¿le ayudo?", "¿le ayudo a esto, le hago esto?", uno ve en la calle cómo hablan, con modales, siempre "señora, señorita", y son mucho más educados o amables que otras personas que se consideran educadas o amables al lado de ellos (...) Creo que cada vez que avanza más el tiempo, más prejuiciosos nos ponemos. Nosotros como sociedad vemos algo que nos pueda afectar, que nos pueda hacer daño y lo producimos como malo, como los flaites, piensan que por ser flaite es malo, y no, no es así. Piensan que uno por ser flaite es malo, te puede robar, y como que se tratan de escudar en eso. Eso siento yo. Aquí hay mucho flaite, pero hay mucha gente buena igual. Mucho flaite, como el Francisco, no sé si lo conoce, él es flaite, es muy flaite, pero él es atento, siempre está ahí, contribuyendo, entonces hay flaites, sí, que son malos, pero también hay muchos que no lo son. En mi curso hay muchos considerados flaites, que hay, pero que no son malas personas y lo digo porque yo los conozco. Me baso en eso, en lo que yo conozco¹⁹².

¹⁹¹ Aunque no fue una práctica discursiva prevalente en nuestros relatos, estudios previos han revelado los procesos de inter-estigmatización dentro del propio estudiantado de los sectores populares en Chile. Es decir, el desarrollo de un discurso y una práctica que genera una jerarquía interna de discriminación social (Cerde, et al., 2000, pp. 73-76)

¹⁹² Otros, refuerzan esta idea intentando alguna comprensión justificadora de las conductas disruptivas. Por ejemplo, a juicio de Gema:

pa' mí no, nadie, no sé, no siento que hayan personas flaite, sí son mal educadas y todo pero no son flaites. A los payasitos que siempre hacen show, a los que andan con los pantalones a mitad de pote, a los que andan tiran garabatos pa' allá y pa' acá y gritándose en medio de la cancha no se les debería llamar así [...] porque los están clasificando de una manera que a lo mejor no es, que a lo mejor son así porque se criaron en un ambiente así, pero ellos no querían ser así, no tiene que ver eso igual. (Gema, GSE Bajo, E4)

Si la figura del flaite es la que predomina entre los sectores populares y es resentida como un estereotipo que expresa y generaliza el prejuicio social, en el estudiantado de GSE Alto se presenta su antítesis: el cuico. José nos da una clase magistral al respecto:

acá flaite y cuico son dos idiomas del *coa*, bah, son dos palabras que provienen del *coa*, que es lenguaje que viene de la cárcel o son modismos que se usan mucho en Chile. [...] Una persona flaite es una persona que en realidad eh... tienen un, cómo lo definiría yo, como una persona de bajo estrato social [...] el cuico es... los flaites dicen siempre a los cuicos a la gente que está acá, así como tú tení' auto, entonces erí' hijo de papá, vivís en una burbuja, no sabí' lo que es la calle y todas esas cosas, esos comentarios a mí me los han dicho miles de veces. (José, GSE Alto, E4)

No sabemos si la procedencia que asigna José a estas denominaciones es la correcta. Pero su caracterización en torno a esta figura sí es compartida. Por ejemplo, sobre ella afirma Raquel:

El cuico es, el no sé po', ese si que se lleva pésimo con el picao a flaite¹⁹³, eeh... la ropa más cara, todos los días con un outfit nuevo, como que por la plata vale más que el resto de las personas. (Raquel, GSE Alto, E4)

Para los sectores de GSE Alto, la declinación actual de la figura del "cuico" es a través del perfilamiento de un nuevo estereotipo: el zorrón. Sobre este, la estudiante que acabamos de citar prosigue:

Y desde una visión que podríamos denominar más "pragmática" otros desconocen la presencia de esta figura dentro del liceo. Es la opinión de Mateo:

yo encuentro que aquí nadie es flaite, porque si fueran flaite, un flaite anda robando no está aquí en el liceo po', no estaría ni ahí, un flaite pa' mi es que ande choriando, que no esté ni ahí con entrar al liceo. (Mateo, GSE Bajo, E1)

¹⁹³ El "picao' a flaite" es la figura invertida del flaite, es decir, aquel joven de sector acomodado que intenta una imitación cultural del joven popular. En expresión de José:

aquí hay, no sé si flaite pero "picaos" a flaite. El picao a flaite es ese que vive en Vitacura, que tiene la casa, tiene plata, tiene recursos, pero viene acá y se hace el... el "ay que vendo droga y vengo de la pobla y tengo calle", cuando con suerte toma el metro, entonces como los que le siguen el juego bien, pero los que [no] es como "hey, estai' actuando como un ridículo, quién erí' vo', quién te conoce" [...] yo lo definiría como una persona que tiene todo y quiere, dice ser otra cosa. (José, GSE Alto, E4)

está lleno acá, lleno, lleno, lleno, en mi curso ya hay como tres. Ese [el zorrón] tiene plata, ese es el de la pisolita, el polerón grande, el gorro flaps, que no está ni ahí con nada, despreocupado eh... que se va, cada vacación se va a algún lugar distinto, a Viña, a Cachagua, a Vichuquén, a la nieve¹⁹⁴.

Más allá de la figura específica, si en los sectores populares el flaute era el promotor de la disrupción escolar, en los sectores acomodados el cuico o el zorrón se caracterizarían por vivir “en una burbuja”.

En los relatos estudiantiles, esta fórmula hace alusión al desconocimiento de la “vida real” -de los sacrificios que supone y las durezas que impone-, pues, como afirma Raquel, a los cuicos “los profesores, como que los tienen en una burbujita y aquí está lleno, que se sabe que cuando salgan del colegio esa burbuja se va a romper y va a ser súper duro para ellos” (Raquel, GSE Alto, E1). O, dicho en palabras de Pablo, supone vivir “en las nubes como nosotros, como que acá nos tienen muy sobreprotegidos yo creo”. Pero también refiere a la “endogamia social” y la falta de contacto con otras realidades sociales. Esto lo explica José:

están en una burbuja yo siento porque se mantienen en una posición de “ay no, no quiero conocer cosas nuevas”, “no quiero salir”, “prefiero quedarme en mi casa jugando”, no sé, “prefiero ir al gym”, pero no, no conocen, no aprenden en cosas nuevas, como que se mantienen en un limbo; yo siento que les falta vida, les falta calle, les falta todo, porque no tienen diversidad, acá por ejemplo estás encerrado en una burbuja y hay gente que está muy encerrada. (José, GSE Alto, E4)

Con todo, es el mismo José el que critica los estereotipos sociales, sea este el del flaute o el del cuico¹⁹⁵, y matiza la idea de la burbuja:

uno puede decir “vivís en una burbuja” pero los papás siempre están hasta el cuello, están endeudados siempre, siempre va a pasar eso. Como que uno dice “ah de clase alta, tení plata, tení todo asegurado” y no es así [...] entonces al final la

¹⁹⁴ Mientras, José afirma que el “zorrón” tiene sus expresiones características. Por eso los define como el “que dice perro, piscola” (GSE Alto, E3).

¹⁹⁵ En efecto, mientras realizaba su caracterización de los flaites y los cuicos se aventuró con la siguiente reflexión:

es que es súper duro hablar de esto porque en verdad parezco como un clasista pero en verdad todos somos clasistas al final en esta sociedad y me carga eso [...] porque yo también tengo familia y muchos familiares que viven en Puente Alto, en La Florida, pero partes que son complejas po', entonces hacer esta diferenciación me carga porque en verdad soy como... entrai' en estereotipos, estereotipando a mi familia que en realidad, la cuestión es que cuando tú mencionai' al flaute tú los metí a todos en un saco, entonces ya tú podí' decir el flaute es de estrato social bajo, pero al fin y al cabo estay agrupando a toda esa gente de estrato social bajo.

gente de clase alta también se endeuda hasta el cuello o por ejemplo una persona con falta de materialidad puede ser una persona muy alegre, pero la gente que dice “tú tení la vida asegurá’, entonces que alegai”, pero igual la gente tiene problemas, no podí’ decir “ah porque me paguen la universidad yo no voy a tener problemas, voy a ser la persona más feliz del mundo”, no, lo que pasa es que... igual eso es como un peso que tenemos en la sociedad los, todos... porque nos ven, nos ven mal. tu si estay alegando, “por qué estay alegando si debería ser una persona más feliz”, pero uno al final termina diciendo si también tengo problemas familiares, económicos, también tengo todo lo que tú tení’, entonces ya, tu podí’ haber sufrido mucho más, pero también yo sufro. (José, GSE Alto, E4)

Como se puede apreciar, el estereotipo que se instala sobre los jóvenes de clase alta les induce el desarrollo de una sensación de injusticia. No es, como lo revisamos para el caso de la juventud popular, un prejuicio resentido en tanto se utiliza para su discriminación social, sino uno en donde se minusvalora sus propios problemas y sentimientos. Como si se les negara la posibilidad de ser ellos mismos y, más importante aún, les quedara vedado el derecho a sufrir. Esta percepción se reafirma en la experiencia de Renata, quien afirma:

siempre fui muy consciente del estereotipo que había sobre un colegio en Vitacura, el tener un colegio en Vitacura, al final Vitacura es una comuna carísima, es una comuna donde al final la gente tiene vidas perfectas, o sea no les faltan cosas, de hecho a la gente le sobran cosas me atrevo a decir [...] Todo el mundo tiene más de una casa, onda tienen casa acá y casa en la playa, también es mi caso, no estoy como diciendo ‘ellos’, no también es mi caso, y me acuerdo que hubo un tiempo donde me daba como vergüenza, pero después, fue como la vida que me tocó y bacán, y siempre he tratado de ser una persona modesta al respecto [...] me acuerdo de hecho un día que iba como en séptimo o octavo y me acuerdo que era la primera vez que me dijeron ‘ya es que onda tu no sabis’ na’, tú eres cuica” afuera del colegio, otra gente, me acuerdo que estaba en Ñuñoa en la casa de unos amigos que había conocido afuera, entonces al final era como otra realidad, así entre comillas. Y fue muy terrible porque fui muy discriminada por quien soy, porque yo sé que yo soy cuica, yo sé que yo tengo un tono [de voz], onda yo tengo mi cultura, o sea este tono con el que hablo, no puedo hacer nada contra él, no puedo absolutamente nada. O sea, en verdad puedo hablar así pero no podí’ juzgarme por mi cultura, onda porque no porque alguien hable mal yo no le puedo decir ‘erí’ un flaite, erí’ un roto’, no porque tal vez no lo sea, o sea al final es lo que le tocó estar alrededor y por eso lo decí’, ¿me entendí?... y yo hablo así como hablo porque a mí me tocó. Entonces ahí me sentí discriminada y ahí me di cuenta de que no, que estaba mal y que en verdad te pueden discriminar pa las dos partes, te pueden discriminar porque tení’ poca plata, porque tení’ mucha plata, porque tení’ media plata, porque has viajado mucho o porque nunca has viajado, en verdad entendí que te pueden criticar por todo y yo lo pasé mal porque me discriminaron por eso. (Renata, GSE Alto, E1)

Y sobre el sufrimiento de sus compañeros afirma:

Yo soy muy consciente de que tengo una vida bacán, onda mis papás se llevan bien, quiero mucho a mis hermanos, a los tres que tengo, amo a las parejas de mis papás, yo siempre he tratado de ver el vaso medio lleno y de repente me empecé a dar cuenta de que no, de que a este su papá lo abandonó, esta no tenía nada y era súper autodestructiva, este vivía con la abuela, este lo iban a echar del colegio porque no había pagado hace dos años, el papá tenía deudas, el papá perdió el trabajo, entonces como que me empecé a dar cuenta de que en verdad [...] hay historias fuertes en mi curso. (Renata, GSE Alto, E1)

Resulta muy llamativo que es precisamente en el GSE Alto donde el tema del sufrimiento aparece permanentemente en los relatos estudiantiles. Y bajo una estructura expositiva que sigue generalmente un mismo patrón: “aunque la gente crea que tenemos todo, igual sufrimos”. En los otros GSE se habla de sufrimientos particulares, pero con una impronta distinta, menos abocada a la validación de la propia experiencia y más a la descripción de hechos específicos. Sobre este tema solo podemos aventurar una hipótesis: en el GSE Alto, el derecho al sufrimiento constituye una condición para el reconocimiento del sujeto en el espacio social. En efecto, si el término de la escolarización o el derecho a la igualdad se esgrime en los sectores Bajos y Medios como expedientes para la afirmación de su calidad de sujetos, el sufrimiento -en tanto dimensión socialmente negada a los sectores privilegiados- podría operar bajo el mismo resorte.

De allí la pesantez de los estereotipos que deben cargar los estudiantes de clase alta. Lejos de cualquier juicio de valor que minusvalore la capacidad de impacto de tales estereotipos, simplemente nos remitimos a reconocer que, así como en los sectores populares, estos también son resentidos como un estigma en algunos jóvenes de la elite.

El péndulo figurativo entre el “flaite” y el “cuico” se detiene en los estudiantes de GSE Medio. Entre estos no existe una figura social representativa o un estigma particular que deban sobrellevar. Pero sí una situación estructural que no los deja en absoluto indiferentes. Nos referimos la cuestión previamente enunciada de la patrimonialización de los recursos económicos.

En efecto, es opinión general del estudiantado que, como afirma Carlos, “la fundación o el sostenedor del colegio como que más se enfoca en sacarle la plata a los apoderados, porque como que no arregla las cosas” (GSE Medio, E1). Y en la más suspicaz opinión de Sebastián: “recalco mucho lo que quieren hacer los profesores con enseñarnos y todo, pero siento que, o sea, la educación, están como jugando con eso, con la plata [...] tienen como su trampita ahí” (GSE Medio, E4). Luego, avanza unos pasos más: “no sé, veo al caballero [al sostenedor] que llega con su auto, y que cada vez llega con algo más, y es como que dentro del colegio no notamos el cambio” (GSE Medio, E1)¹⁹⁶.

¹⁹⁶ Y en una expresión más “benigna”, Leonardo afirma que uno de los problemas del colegio es: “la organización y la comunicación que se tiene con el sostenedor, escuché que hay problemas en que por ejemplo él no aporta dinero para mantener tanto la escuela” (GSE Medio, E1).

Estas primeras aproximaciones que esparcen la duda sobre el uso de los recursos por parte del dueño del establecimiento abren al mismo tiempo el cauce para expresiones cada vez más desembozadas. El objetivo de lucro emerge como móvil del sostenedor. Sin medias tintas lo declara Consuelo:

yo creo que hay corrupción adentro del, cómo se dice, de la administración del colegio. Tengo entendido que el particular subvencionado aporta una parte el Estado y otra, ya bueno la parte del estado no se está viendo reflejada, ninguna parte en verdad es como... el colegio, por ejemplo, yo asumo que el Estado mandará libros o algo para que nosotros tengamos, porque en el colegio de mi hermana es así y es particular subvencionado igual y nosotros no tenemos ni un libro nada. Los dueños que hay se deben ir con dinero por dentro o como no sé, con lo que les da el estado deben cortar como algo para ellos y darnos lo mínimo. (GSE Medio, E1)

La percepción estudiantil de que el sostenedor patrimonializa arbitraria e ilegítimamente -habría que agregar que, de ser esto efectivo, también sería ilegal- los recursos del Estado y de las familias ha viciado el clima interaccional con las autoridades escolares. Como consecuencia práctica, afirma Sebastián, la resistencia al sostenedor se ha traducido en una impugnación directa. Por ello testimonia:

obviamente cuando están fuera del colegio sí lo gritan, pero lo gritan contra el sostenedor y el director: que son unos cara' de raja, que están robando la plata del colegio, que en vez de estarnos dando la educación y la infraestructura que nos merecemos se hacen lo que quieren con la plata, se van a comer a los mejores restaurantes y a nosotros lo que sobra. (Sebastián, GSE Medio, E1)

Este clima confrontacional alcanzó su punto máximo con ocasión de una visita del sostenedor, quien se apersonó en el establecimiento para hacer frente a los reclamos estudiantiles en torno a la infraestructura de los baños. En la ocasión reunió a los presidentes de curso y juntos enrumbaron a verificar *in situ* la situación de los baños. Ya en el lugar, se desató una discusión entre los representantes de cada curso y el dueño del establecimiento. Este los culpaba por el deterioro del mobiliario, mientras aquellos le insistían que era su responsabilidad el asegurar las condiciones mínimas de higiene y cuidado.

La disputa se zanjó con una pachotada del sostenedor: “nos trató de, los hombres que se miraban al espejo eran gay y las mujeres tenían que criar hijos” afirma Consuelo (GSE Medio, E4), una de las presentes en la “reunión”. Fue el gatillante para la explosión estudiantil. A la jornada siguiente los jóvenes realizaron un paro de dos días y se negaron a entrar al establecimiento¹⁹⁷. En adelante, se verificaron una seguidilla de escaramuzas

¹⁹⁷ Sebastián afirma sobre este suceso:

estudiantiles anti-sostenedor, situación que se mantenía al momento de realizar este trabajo de investigación.

Como se desprende del episodio relatado, y de la percepción general del estudiantado, la cuestión del lucro, la patrimonialización y el usufructo privado de los recursos públicos es una problemática que se ciñe al sector particular subvencionado¹⁹⁸. Podría pensarse que esto solo atañe al establecimiento específico en el que realizamos nuestra investigación. Sin embargo, tal conjetura resulta desmentida por el amplio movimiento estudiantil por una educación pública y gratuita -y sin lucro- que se ha desarrollado en Chile en las últimas décadas -cuyas referencias ya citamos en la introducción- y también por el mismo testimonio de los actores involucrados. De allí que Sebastián concluye: “siento que no soy el único que piensa así, sé que hay varios que piensan que gran parte de los sostenedores, o algunos que son dueños del colegio, prefieren aumentar la mensualidad sin mejorar nada del colegio” (GSE Medio, E1).

Pues bien, si este capítulo lo iniciamos verificando el modo en que los estudiantes percibían -e impugnaban- la desigualdad del sistema educativo chileno, lo cerramos evidenciando cómo expresan igualmente una aguzada conciencia crítica en torno a otra de las características centrales de dicho sistema: el afán de lucro derivado de los procesos de privatización educativa.

[cuando me enteré de lo ocurrido en los baños] obviamente yo dije al tiro "yo voy a reclamar", y ahí fue como "no, no, tranquilo, que tenemos pensado hacer otra cosa". Yo dije, "entonces hagamos un paro", y esa fue buena idea. Si hablamos con buenas palabras y no quieren escucharnos, hagamos un paro. Si hablamos con buenas palabras de primero a cuarto [Medio], hasta justo ese día, pacíficamente, hablemos más pesado. Si no nos quieren pescar hablando en buena, vayamos en mala. (Sebastián, GSE Medio, E4)

¹⁹⁸ Esta crítica de los actores escolares al lucro y sus implicancias para las condiciones de la escolaridad en el sector particular subvencionado es algo destacado en investigaciones previas, entre ellas, la que fue mandatada a comienzos de la década de 1990 para reformar la política educativa en el nivel secundario y que tuvo un gran impacto en el campo (Edwards et al., 1995). Una de las autoras de dicho estudio, Ana María Cerda, señalará en una entrevista respecto de la investigación referida:

Esto de los establecimientos particulares subvencionados causó gran impacto en todos nosotros, en los equipos ministeriales, fue también impresionante darse cuenta de ese mundo [...] ¿qué le pasó al Ministerio con eso? Debe ser la investigación que más impactó, yo creo, porque le dio una nueva información, porque no se tenía idea de la magnitud de lo que estaba sucediendo. (Entrevista a Ana María Cerda, citada en Santa Cruz y Herraz, 2018, p. 83)

Y, seguidamente, revela la existencia de presiones políticas para no mencionar en el informe final el ánimo de lucro existente en los nuevos colegios particulares subvencionados. En sus palabras:

Nosotros presentamos el informe para que el Ministerio lo publicara y hubo control, nos llamaron para plantearnos que no podíamos tener una categoría de establecimientos con fines de lucro [...] En ese punto discutimos mucho. Nosotros decíamos “pero bueno, existen, no se están cumpliendo las leyes de este país. Pero eso existe y están las evidencias”. Tuvimos una discusión, no nos aceptaron y finalmente llegamos a denominarlos como liceos de reciente creación para distinguirlos de otros particulares subvencionados. (Entrevista a Ana María Cerda, citada en Santa Cruz y Herraz, 2018, p. 84)

Lamentablemente, pareciera -por la perpetuación de esta crítica pasada una década y media desde la publicación de dicho estudio- que sus sugerencias, al menos en este aspecto, no fueron debidamente escuchadas. O, si lo fueron, sus efectos no han sido significativamente percibidos por los estudiantes.

En el fondo, y como hemos podido apreciar durante el desarrollo de este capítulo, los protagonistas de la escolaridad no son ciegos a los contextos en que se desenvuelve su experiencia educativa. Por el contrario, son agudos observadores y analistas de la misma. No se les escapa aquello que señalan los “especialistas” en sus investigaciones, e incluso tienen el *plus* de poder relatarlo de manera encarnada, vivencial y en primera persona. Son, entonces, “expertos” de la escolarización. Y es en esa calidad en que nos adentraremos en su experiencia escolar, objetivo principal de esta tesis y de la parte de los resultados que se presenta a continuación.

VISIÓN SINÓPTICA PARTE IV (A)

Los escenarios escogidos en esta investigación se inscriben, en una relación de ajuste y continuidad, dentro del proceso que contorneó la forma histórica asumida por el sistema nacional de educación en Chile. Tanto el Liceo de GSE Bajo como el Colegio de GSE Alto surgen dentro de -y representan a- la doble red de instituciones fiscales y privadas, con presencia mayoritaria de las primeras, que se constituyó como eje de desarrollo del denominado Estado docente. Por su parte, el colegio de GSE Medio refleja la inversión de esta tendencia a partir de las políticas neoliberales y privatizadoras implementadas en dictadura -y profundizadas en democracia- encarnadas en la creación del sector particular subvencionado, precisamente aquel del que participa nuestro escenario escogido.

Esta evolución histórica ha desembocado actualmente en un tipo de estructuración tripartita. En esto, nuestros escenarios vuelven a expresar -y replicar- el contexto mayor del que forman parte. En concreto, estos se identifican con la división por dependencia administrativa que caracteriza al sistema educativo actual -municipal, particular subvencionada y particular pagada-, al tiempo que expresan la alta segmentación socioeconómica y académica que le es consustancial.

Los estudiantes no desconocen estos perfilamientos contextuales. En efecto, de manera independiente del GSE al que pertenezcan, estos desarrollan una aguda conciencia crítica en torno a la desigualdad educativa del sistema escolar chileno. La objetividad de este tipo de estructuración resulta transparente a la subjetividad de los actores.

No obstante, junto a este posicionamiento transversal de base -y aun cuando existen más elementos en común- entre los estudiantes de los tres GSE existe una pluralidad de valoraciones en torno a las particularidades contextuales de su propio escenario de escolarización.

La TABLA 10 refleja de manera sintética las posiciones estudiantiles al respecto, caracterizando los principales tópicos y dimensiones que emergieron de las entrevistas biográficas y que desarrollamos latamente en este capítulo.

TABLA 10. CUADRO SINÓPTICO POR DIMENSIÓN Y GSE

ESCENARIO/ DIMENSIÓN	LICEO GSE BAJO	COLEGIO DSE MEDIO	COLEGIO GSE ALTO
	Apoyo incondicional:	Apoyo incondicional:	Apoyo incondicional:
Orientación familiar hacia la escolarización	<ul style="list-style-type: none"> • Triunfo “moral” • Anhelos sociobiográfico • Reconocimiento del sujeto en lo social 	<ul style="list-style-type: none"> • Triunfo moral más tenue • Reconocimiento del sujeto en lo social 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo genérico • Proyección a estudios universitarios
Infraestructura	Posición crítica con reconocimiento al progresivo esfuerzo institucional	Posición crítica con impugnación de la patrimonialización por parte del sostenedor	No Aplica
Relaciones escolares	Reconocimiento de la labor docente, sensación de gratitud y adhesión emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de la labor docente como vínculo de acompañamiento “distendido” • Crítica a la alta rotación docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de la labor docente como vínculo de acompañamiento “distendido” • Crítica al “favoritismo” docente
Normas escolares	Distancia crítica con impugnación declarativa	Distancia expresiva	Distancia crítica con impugnación declarativa
Aspectos propios de cada escenario	Estigma social a través de la figura del flaite	Crítica al lucro y el usufructo privado de los recursos públicos y familiares	Estigma social a través de la figura del cuico y la negación del sufrimiento propio

Fuente: Elaboración propia.

A partir de este conjunto de percepciones y valoraciones estudiantiles podemos concluir que, para los jóvenes del GSE Bajo que asisten a la educación pública municipal, el contexto de su experiencia educativa se caracteriza por un incuestionable apoyo

familiar y el desarrollo de una fuerte vinculación personal con los profesores. En términos de su posicionamiento crítico, destaca la insatisfacción con la infraestructura escolar y la incompreensión de las normas institucionales asociadas a la vestimenta y la presentación personal, la cual es impugnada desde una discursividad que opone lo propio de la función educativa de aquellas prácticas disciplinarias de la escuela, al tiempo que reivindica el derecho a la identidad propia. Con estas armas argumentales, la transgresión a la normativa “ornamental” es constante y generalizada. Finalmente, su escolaridad transcurre en un contexto social que tiende a la estigmatización de la juventud popular a través del estereotipo del “flaite”, estigmatización resentida por muchos en tanto constituye una generalización prejuiciosa en la que no se sienten representados.

Para los estudiantes del segmento socioeconómico medio que asisten al sector particular subvencionado el contexto educativo se caracteriza por un respaldo familiar constante y el desarrollo de una valoración positiva en torno al estamento docente, particularmente cuando el vínculo profesor-estudiante se despliega en un formato de acompañamiento y cercanía subjetiva. Por el contrario, dicha valoración se torna crítica en lo referido a la alta rotación docente y la deteriorada infraestructura escolar, problemas endosados a la responsabilidad de un sostenedor al que se acusa de extraer un beneficio privado e ilegítimo de los recursos públicos y familiares. En estos jóvenes, aunque se presentan constantemente transgresiones menores a la normativa escolar, tal aspecto no constituye una dimensión de particular relevancia en la experiencia escolar cotidiana. Al menos no desde la perspectiva del desarrollo de una discursividad impugnadora.

Finalmente, entre los jóvenes de clase alta que asisten al sector particular pagado, la experiencia escolar transita en un escenario de permanente apoyo familiar, de proyección hacia los estudios superiores y de satisfacción con la infraestructura institucional. Ellos también revelan una valoración positiva de la generalidad del profesorado, aunque resienten profundamente el “favoritismo” que una parte minoritaria de este exhibe frente a determinados estudiantes. También les irrita el contra-estigma social expresado en la figura del “cuico”, particularmente por la negación que supone de sus propias problemáticas y sufrimientos. Por último, tienen una posición agudamente conflictuada con las normas escolares, particularmente frente a aquellas referidas a la presentación personal y el uso del uniforme. Esto, pues, consideran que dichas normas no se condicen con lo que ellos consideran la función escolar (el desarrollo de un aprendizaje cognitivo), al tiempo que operan como mecanismos de anulación de su propia identidad (juvenil por cierto). Por ello, no solo las transgreden de manera permanente, sino que también legitiman discursivamente esta vulneración de la investidura institucional.

Con sus similitudes y diferencias -y siempre con matices-, estos son los marcos que contornan la experiencia escolar de la juventud chilena actual. Sin más dilaciones, es tiempo de adentrarse en ella.

PARTE IV (B)

LAS MARCAS Y LOS SENTIDOS DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR EN CHILE

PRESENTACIÓN: LAS MARCAS Y LOS SENTIDOS DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR EN CHILE

En esta subparte ingresamos directamente en la experiencia escolar de las y los jóvenes que participaron de esta investigación. Aquí, por tanto, nos concentramos en -y nos ocupamos de- los objetivos principales de la tesis. Esta es, con propiedad, la médula del trabajo realizado.

Para satisfacer dichos objetivos, hemos dividido esta sección en tres capítulos. El primero (Capítulo 8) orientado a escudriñar en las marcas de la experiencia escolar y, el segundo (Capítulo 9), diseñado para explorar los sentidos de la misma. Ambos tienen una estructura formal y expositiva similar.

En efecto, cada uno se inaugura con una revisión del estado de la cuestión, focalizando la mirada en la investigación empírica desarrollada en Chile sobre la problemática en específico (marcas o sentidos de la experiencia escolar). Este ejercicio nos permitirá avizorar las coordenadas específicas en que se inscribe nuestro trabajo en el campo de saber acumulado dentro de la investigación nacional. Al mismo tiempo, con ello clarificaremos cuál podría ser el aporte específico del trabajo emprendido.

Tras esta revisión de la literatura, presentamos los resultados de manera particular por cada grupo socioeconómico. En el caso del primer capítulo, destinado a caracterizar las marcas biográficas, el relato de los resultados se encuentra precedido por la presentación de una “línea de vida colectiva”. Como señalamos en la metodología, esta figura fue elaborada a partir de las recurrencias empíricas identificadas en los relatos estudiantiles.

Luego, para “hacer carne” los aspectos revisados en ambos capítulos incluimos un tercero (Capítulo 10) donde se exponen los perfiles biográficos de tres estudiantes en concreto, cada cual en calidad de “representante” de su respectivo GSE. Esperamos, a través de la singularidad de sus experiencias, ejemplificar de manera más holística y “vital” aquellas marcas y sentidos expuestos de manera un tanto más “categorial” o “temática” en el desarrollo.

Tras la presentación general de los resultados, concluimos con una visión de conjunto donde se distinguen elementos de continuidad o similitud y de cambio o diferencia detectados en las narrativas biográficas de los estudiantes de los distintos GSE.

Como hemos señalado con anterioridad, en estos capítulos la centralidad la adquieren los relatos estudiantiles. En este sentido, explicitamos un ejercicio de mayor “retramiento” de nuestra función interpretativa. Tal modalidad será retomada en la parte dedicada al análisis. Nos interesa, entonces, develar los relatos del alumnado en sus propias voces.

CAPÍTULO 8. LAS MARCAS DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR

El objetivo de este capítulo es presentar nuestros resultados en torno a las marcas que imprime la experiencia escolar contemporánea en estudiantes de distintos grupos socioeconómicos. Como hemos señalado, de manera previa a la exposición directa de tales resultados, debemos revisar el modo en que nos inscribimos en un campo de saber acumulado dentro de la investigación educativa nacional.

Para ello, hacemos un sucinto recorrido histórico y temático por la literatura asociada al estudio de la experiencia escolar en Chile. Nuestro énfasis estará puesto particularmente en aquella producida mediante el trabajo empírico y, al mismo tiempo, cuyo foco de análisis se direcciona hacia -o desde- el estamento estudiantil y sus voces. A partir de esta revisión, podremos ponderar cuál es -o aspira a ser- el aporte específico de nuestro esfuerzo.

8.1. El estudio de la experiencia escolar en Chile

Como dimensión específica, las primeras aproximaciones en torno a la experiencia escolar se remontan a inicios de la década de 1980 (Lechner, 1982). Sin embargo, durante el transcurso de esta, dicha dimensión no concitó mayor interés dentro de la agenda de las investigaciones pedagógicas (Baeza, 1997).

Con todo, subterráneamente, el estudio de la vida cotidiana en el escenario educativo fue desarrollada por la entonces naciente etnografía escolar chilena (Assaél y Valdivia, 2018). Dos publicaciones destacan en esta etapa, ambas focalizadas en estudiantes de enseñanza básica y en la problemática del fracaso escolar. La primera de ellas salda a la luz en 1984 (López et al., 1991)¹⁹⁹ y la segunda en 1989 (Assaél et al., 1989), el último año completo de la dictadura en el poder.

En esta última se comenzará a perfilar el que, a nuestro juicio, se ha constituido como el eje principal sobre el que ha descansado la mirada académica “empírica” (es decir, aquella que no reproduce el DID señalado en la introducción) en torno a la experiencia escolar en Chile. En concreto, la tesis que se barajó en dicho trabajo fue la existencia de “una contradicción entre lo que llamábamos ‘cultura escolar’ y ‘cultura popular’ (familiar) cuya incoherencia y conflictividad estaría influyendo en la producción del fracaso” (Assaél, et al., p. 19).

La tesis de la fricción cultural adquirirá preminencia en los años siguientes, ahora, eso sí, reemplazando el polo de la “cultura popular” por el de la “cultura juvenil”. Este desplazamiento y la consagración del enfoque cultural-oposicionista se produciría frente

¹⁹⁹ Este ha sido considerado en recuentos posteriores como “el primer trabajo institucional de etnografía escolar en Chile” (Acuña, 2018, p. 31).

a la apertura de un nuevo contexto histórico -la transición a la democracia- y desde una renovada mirada a la enseñanza media en Chile.

En efecto, al comenzar la década de 1990 resultaba evidente la existencia de un profundo déficit de conocimiento en torno al sistema de educación secundario del país. Para superar esta situación, el Estado mandató la realización de un conjunto de investigaciones (13 en total). De ellas, probablemente la de mayor impacto y difusión fue “La escuela por dentro”, un estudio etnográfico orientado a investigar la experiencia escolar secundaria a nivel nacional (Edwards et al., 1995)²⁰⁰.

Uno de los principales hallazgos de esta investigación supuso la reedición de la hipótesis oposicional-culturalista, ahora asumida desde la variante etario-generacional. De la siguiente manera era expuesta:

la heterogeneidad existente entre los jóvenes no se reconoce en el discurso público escolar y son igualados en el rol de “alumno”. De ahí que la homogeneización de los jóvenes en el “ser alumno” es uno de los hallazgos fundamentales encontrado en este estudio. (Edwards et al., 1995, p. 164)

Este discurso público escolar -continúan los autores- se caracterizaría por ser “monolítico, absoluto y moralizantes” (p. 165). Por lo mismo, sus premisas supondrían un desconocimiento radical de la legitimidad expresiva de la cultura juvenil, la que, entonces, operaría a espaldas -e incluso en contra- de la institución.

De esta manera, enarbolando el presupuesto del carácter dual e inconciliable de las culturas portadas por el estudiantado, se inauguraba una matriz interpretativa que teñirá por completo los estudios posteriores. Tal fue su impronta, que dicha matriz se consagró como un puntal de la política pública (Santa Cruz y Herraz, 2018). Con este nivel de irradiación, la tesis de la confrontación cultural fue asumida en múltiples investigaciones posteriores. En efecto, al poco tiempo de su publicación “original”, otro icónico trabajo sobre estudiantes de educación media la retomará, arribando a la conclusión de que se desarrolla entre estos “jóvenes la sensación de que la escuela da la espalda a la cultura extra-escolar” (Salinas y Franssen, 1997, s/p)²⁰¹.

Esta estructura interpretativa copará la discusión en torno a la experiencia escolar durante la década de 1990 y más allá (Baeza, 1997)²⁰². De hecho, a comienzos del nuevo milenio algunas publicaciones proporcionarán nuevos bríos a su hegemonía interpretativa

²⁰⁰ El estudio se aplicó en 5 regiones del país (I, IV, VIII, IX y Región Metropolitana).

²⁰¹ Los autores distinguen cuatro grandes figuras estudiantiles. Estas se diferenciarían por el peso específico que cada joven le asigna a la relación entre la “cultura escolar” y la “cultura extra-escolar”. Estas cuatro figuras son: las élites, los buenos alumnos, los estrategas y los desertores (Salinas y Franssen, 1997).

²⁰² Por supuesto, la cuestión del antagonismo cultural no fue un tema excluyente de la discusión pública y académica. También se desarrollaron e investigaron otras problemáticas asociadas a la enseñanza media chilena y a las juventudes escolarizadas. Aquí, lo que nos interesa es más resaltar una matriz articuladora y generativa del saber sobre la experiencia escolar, que exponer rigurosamente -una a una- todas las problemáticas investigadas.

(Oyarzún, 2000; Rojas, 2006)²⁰³. En algunas de ellas, de particular impacto y difusión, el carácter infranqueable de las oposiciones culturales se explicitaba directamente en el título: “Joven y Alumno: ¿conflicto de identidad?” (Cerde et al., 2000). Sin eufemismo, matices, ni vacilaciones, en esta obra se concluye que, en el escenario escolar, el “conflicto de valoraciones culturales es vivenciado por parte de los alumnos como una discriminación al hecho mismo de ‘ser jóvenes’” (Cerde et al., 2000, p. 134). Será entonces el antagonismo entre la “cultura escolar” y la “cultura juvenil” la relación articuladora que caracterizaría la vivencia de la escolaridad secundaria²⁰⁴.

A pesar de su instalación como perspectiva referencial, también será en esta época en que comenzará a emerger una problematización de la tesis sobre la inconmesurabilidad de los mundos culturales. Jorge Baeza (2001), por ejemplo, desarrollará su trabajo interesado por la construcción del “oficio de alumno” (Perrenoud, 2006).

En su posicionamiento, el autor plantea que “ser alumno constituye algo mucho mayor que una impersonal definición externa de lo que es ser estudiante” (Baeza, 2001, p. 12). De esta manera, Baeza discute la tesis de la confrontación cultural, considerando que tal tipo de aproximación invisibilizaría el acto de mediación realizado por el estudiante en sus prácticas escolares concretas. En el fondo, la suya es una apuesta por la apertura de la hipótesis cultural-oposicionista.

En la práctica, antes que un choque implacable, desde la perspectiva del “oficio de alumno” lo que se verificaría es una comunicación negociada entre culturas, es decir, una apropiación estratégica o un ajuste cultural parcial -incluso mínimo- que ejecuta y moviliza el joven estudiante en su experiencia concreta para sortear con éxito su enseñanza media.

Con todo, y a pesar de este esfuerzo de complejización interpretativa, pareciera que la matriz del choque entre la cultura juvenil y la cultura escolar sigue primando como escenario de fondo de los análisis pedagógicos en Chile. A veces, en una antítesis nombrada como tal (Molina y Sandoval, 2006; Santana, 2010; Oyarzún, 2000). Otras, en versiones remasterizadas. Por ejemplo, aquellas que perciben un desajuste entre la cultura digital de los jóvenes y las culturas y prácticas escolares vigentes.

Matices aparte, en unas y otras lo que se avizora es la comprensión de una estructura cultural dual, inconmensurable e irreconciliable. En todas, en el fondo, se estipula una fórmula ya estatuida en la investigación ochentera: existe una cultura genuina

²⁰³ En los albores del nuevo milenio también comenzó a desarrollarse una perspectiva centrada en las trayectorias escolares. Estas proporcionarán importantes insumos para comprender aspectos previamente ignorados por la investigación en torno a la experiencia escolar en Chile (Dávila, Ghiardo y Medrano, 2005; Dávila y Ghiardo, 2011; Ghiardo y Dávila, 2005).

²⁰⁴ Por cierto, la discusión sobre la oposición entre la cultura escolar y la cultura juvenil no es exclusiva de la investigación chilena. En efecto, este ha sido un tópico bastante difundido en la discusión educativa internacional (Tenti, 2000). Incluso, desde la pedagogía crítica, tal oposición se ha movilizado a través de la noción de una cultura informal o “de la calle”, en tanto contestación de la cultura escolar e institucional (McLaren, 2007). Por otra parte, el énfasis puesto en la cultura juvenil participaba de una revigorizada preocupación académica por el estudio de las juventudes a nivel general. De hecho, durante las décadas de 1990 y siguientes, en las ciencias sociales se desarrolla un vigoroso campo de estudio sobre las juventudes, el que alimentaba en parte a la “imaginación pedagógica”. Desde entonces, dicho campo ha tenido un amplio impacto y desarrollo, tanto a nivel internacional (Feixa, 1998) como nacional (Baeza, 2003; Zarzuri y Ganter, 2002).

-verdadera o significativa- portada por el actor que colisiona con una cultura “externa” impuesta por la institución.

¿Resulta suficiente esta premisa para una aproximación adecuada en torno a la experiencia escolar contemporánea? Es lo que, en parte, intentamos responder en el siguiente apartado, justificando, al mismo tiempo, el modo de inscripción de este trabajo en el campo investigación reseñado.

8.2. Los límites de la investigación en torno a la experiencia escolar en Chile. O sobre dónde inscribimos nuestro trabajo

Como hemos revisado, desde la década de 1980 se ha desarrollado un importante esfuerzo investigativo para explorar la experiencia escolar en el contexto chileno. Con todo, consideramos que este campo presenta algunas insuficiencias, las que derivan tanto de aspectos “formales” como de algunas limitaciones propias de las lógicas y presupuestos que subyacen en las matrices interpretativas utilizadas.

Respecto de los primeros, los asuntos formales, resulta necesario reconocer que las investigaciones revisadas se caracterizan por trabajar con muestras que, en su sumatoria, presentan una gran concentración territorial y socioeconómica. En efecto, la mayoría de los trabajos se basa en entrevistas o etnografías a estudiantes de la región Metropolitana de Chile y, particularmente, de la ciudad de Santiago (Assaél et al., 1989; Baeza, 2001; Cerda et al., 2000; Salinas y Franssen, 1997). Solo una investigación escapa a este patrón, abarcando a jóvenes de distintas regiones del país (Edwards, et al., 1995)²⁰⁵.

Un segundo eje de concentración es el referido a las características socioeconómicas de los estudiantes. Aquí, la mayoría de las investigaciones se ocupa de los jóvenes de estrato socioeconómico bajo o, como ellas mismas lo explicitan, los jóvenes de sectores urbano-populares (López, Assaél y Neuman, 1991; Assaél et al., 1989; Baeza, 2001; Cerda et al., 2000) que asisten a la educación pública municipal. En este aspecto, se diferencian dos publicaciones que incluyen a estudiantes de distintos estratos socioeconómicos que asisten a establecimientos de los tres tipos de dependencia -municipal, subvencionado y particular- (Edwards, et. al, 1995; Salinas y Franssen, 1997).

Como resulta evidente a partir de nuestro objetivo de investigación y dispositivo metodológico, este trabajo se inscribe en tales coordenadas replicando el sesgo territorial -también se focaliza en estudiantes de Santiago-, pero desconcentrando la muestra en lo referido a la extracción social del estudiantado. En otras palabras, con la inclusión de los tres grupos socioeconómicos pretendemos ampliar aquella mirada hasta ahora hegemonizada por el estudio en torno a los jóvenes de sectores urbano populares.

Pero hay un segundo aspecto a destacar. Y este refiere al tipo de aproximación predominante en los estudios sobre la experiencia escolar en Chile. Como hemos visto,

²⁰⁵ Otras, no explicitaron su rango geográfico, aunque, por algunos aspectos señalados en su desarrollo, podemos asumir que fueron realizadas en la Región Metropolitana (Rojas, 2006).

el ramal central de estos ha estipulado una frontera rígida e inexpugnable entre la cultura escolar y la cultura juvenil. A nuestro juicio, dicha tesis deja entrever una especie de maniqueísmo simplificador: propone la existencia de una cultura genuina desarrollada por el sujeto y su confrontación con una cultura externa impuesta por el sistema escolar. Por supuesto, no se trata de negar la existencia de una cultura juvenil ni de aquellos aspectos que efectivamente la oponen a la cultura escolar, pero tampoco se puede hacer de esta última una dimensión exclusivamente “alienante”.

En breve: no existe una cultura “natural” y una “impuesta”, sino dos culturas con distinto grado de significatividad y apropiación que se interrelacionan en la experiencia de un mismo sujeto. En este sentido, consideramos que el mencionado “oficio de alumno” existe, pero igualmente el “oficio de joven”, el “oficio de hijo”, el “oficio de amigo”, etc. Queremos, en el fondo, alejarnos de aquellas posiciones que estatuyen un “esencialismo” cultural para la juventud escolarizada, como si una dimensión de su experiencia (la juvenil) fuera más “pura”, “original”, “genuina” y “verdadera” que la otra (la escolar), considerada como “externa”, “impuesta”, “despersonalizante” e “insignificante”. En esto, por tanto, nos posicionamos en un tipo de aproximación que asume la relación dialéctica entre ambas. En concreto, lo que se verificaría no es simplemente una confrontación, sino, junto a ella, procesos de negociación, hibridación, apropiación estratégica, ajustes parciales, adhesiones múltiples, conciliaciones fragmentarias, etc.

Así, a un costado de la tesis de la irreconciliabilidad, lo que destacamos es el proceso de interdependencia e intersignificación entre dominios como soporte “para pensar la relación entre experiencia escolar y no escolar (lo familiar y lo social)” (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1034). Como señalan las autoras -siguiendo en esto a Rochex-:

[la interdependencia] remite al conjunto de recursos de los cuales está dotado el niño o el adolescente y que tiene disponibles para interpretar las demandas de actividad que le hace la institución escolar y para responder de manera más o menos pertinente a éstas. El concepto de intersignificación designa la necesidad y el poder del sujeto de negociar entre el niño o adolescente y el alumno que coexisten en él y de significar lo que hace o proyecta en un dominio de su existencia a partir del sentido que toman sus actos, dentro de otros dominios de la experiencia: entre experiencia escolar y familiar; entre escuela y recreación, entre aprendizaje y sociabilidad juvenil, relaciones que pueden ser complementarias, dolorosas o satisfactorias, según a lo que se renuncie. (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1034)

En la práctica, el grado que adquiere la influencia recíproca -la interpenetración- entre los distintos registros o dominio culturales, es algo que atañe precisamente a los ejercicios concretos que ejecuta el sujeto en su experiencia cotidiana.

Compartimos, entonces, la reflexión de Salinas y Frassen -citada previamente- respecto de que los estudiantes “no viven en forma parcializada los distintos ámbitos de su experiencia [...] no dejan de ser jóvenes cuando traspasan las puertas del colegio” (s/p). No obstante, a ella debe agregársele -para ser coherente con el principio de no

parcialización de la experiencia-: ni dejan de ser estudiantes cuando traspasan el umbral hacia la calle.

En consideración de todo lo señalado, sostenemos que una aproximación a la experiencia escolar desde las marcas biográficas -sin un deslinde *a priori* y rígido entre lo juvenil y lo escolar, sino en un registro abierto que simplemente distingue aquello que es relatado como relevante por el propio sujeto, independiente de su dominio de procedencia- permite sortear el maniqueísmo analítico y evidenciar los resultados concretos de los procesos de intersignificación desarrollados por el individuo a partir de su tránsito recursivo por diversos escenarios sociales.

Una vez explicitado nuestro posicionamiento, podemos ingresar a las marcas biográficas que ha generado la escolarización en los estudiantes que participaron de esta investigación.

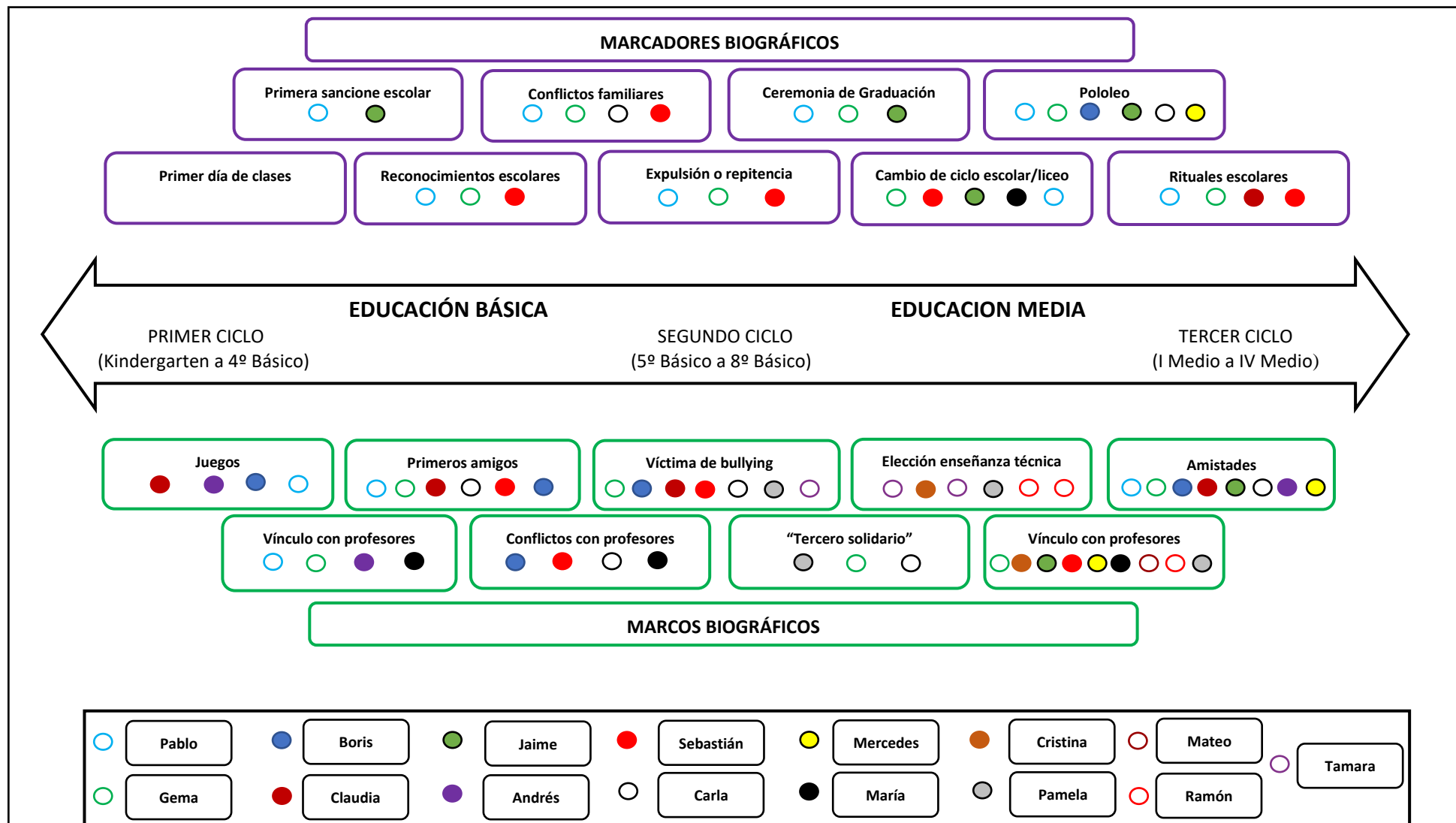
8.3. Las marcas biográficas de la experiencia escolar en estudiantes de Grupo Socioeconómico Bajo

Como señalamos en la sección metodológica, los relatos de los estudiantes fueron clasificados a partir de las marcas biográficas que emergían en sus narrativas. Cada una de tales marcas fue tabulada en base a una adscripción de tipo cronológica -por etapa escolar²⁰⁶- y temática. La contrastación de los diversos ítems tabulados nos permitió identificar un conjunto de recurrencias empíricas en las trayectorias escolares de los jóvenes, las cuales constituyeron la base con la que construimos las “líneas biográficas colectivas”.

A continuación presentamos la primera de ellas, correspondiente a los estudiantes de GSE Bajo (FIGURA 9). Posteriormente desarrollamos un relato donde se caracterizan, en una perspectiva diacrónica, los principales hitos y procesos ilustrados en la representación gráfica. Asimismo, recordamos que en este capítulo el carácter descriptivo será el imperante. Su integración analítico-teórica se efectuará en la siguiente parte.

²⁰⁶ Para un lector no habituado al modo de estructuración de las etapas escolares estatuidas en el sistema chileno, debemos explicitar que este se compone de tres ciclos: El primero comienza en el Kindergarten y culmina en 4° Básico. El segundo, transcurre entre 5° Básico y 8° Básico. En conjunto, estos dos ciclos configuran la educación básica. Por su parte, el tercer ciclo, que corresponde a la educación media. Este comienza en I Medio y culmina en IV Medio.

FIGURA 9. LÍNEA BIOGRÁFICA COLECTIVA LICEO GSE BAJO



Fuente: Elaboración propia.

8.3.1. La Educación Básica

A diferencia de lo que ocurre en los otros GSE, en los sectores populares el primer día de clases no es un hito particularmente rememorado. De hecho, ninguno de los quince entrevistados lo mencionó de manera espontánea. Ello no quiere decir que sus primeros recuerdos de la escolaridad no se remonten a los inicios de su proceso educativo.

En efecto, no son pocos los jóvenes que evocan eventos acaecidos en los albores de la etapa escolar. Algunos, como Pablo, tienen *flashbacks* de diversos hitos ocurridos mientras cursaba el kindergarten. Así los recuerda:

en kínder fue como mi primer beso, que fue como un piquito con una niña, mi primera vez al zoológico, que fue el Metropolitano [...también recuerdo que] fui disfrazado y fui de monje, a mí me daba vergüenza y yo no quería entrar.

La evocación de las primeras etapas escolares como un tiempo lúdico y de diversión, se repite en otros relatos. Claudia, por ejemplo, señala que sus primeros recuerdos son: “en el jardín, cuando me divertía mucho así con mis amigos, amigas, de kínder, que jugaba harto” (GSE Bajo, E1). Esta percepción del juego como uno de los ejes de la “primera” memoria escolar se reforzará con mayor intensidad a medida que se avanza en los cursos de educación básica. Al respecto, la misma Claudia destaca: “hasta cuarto básico pueden ser los bailes, porque a mí me encanta bailar porque no sé, [cuando lo hago] estoy muy contenta, estoy muy feliz, con mucho ánimo” (GSE Bajo, E1). Mientras, Boris señala que: “de la básica también recuerdo que corríamos, corríamos en grupo como que hubiera alguien que hubiera que perseguir, por distintas cosas, pero jugando” (GSE Bajo, E1).

En el contexto de desarrollo de esta memoria escolar lúdica, el recreo constituía el momento de mayor goce estudiantil. Así, para Claudia, los principales recuerdos de su infancia se concentran: “en los recreos, porque igual era básica igual, estaba con mis amigos, jugaba con ellos, allá en la básica todos juegan, incluso nosotros estábamos en octavo [básico] y jugábamos igual” (GSE Bajo, E1). Andrés también firma que lo que más recuerda: “en la básica, salir a jugar con los amigos digamos en los recreos, era siempre pura felicidad en ese momento” (GSE Bajo, E1).

Con todo, paralelamente a la memoria mayoritaria de la jovialidad y la entretención, en una cantidad reducida de sujetos se desarrollará una evocación asociada al maltrato y las burlas. En algunos casos, entonces, aquellos años inaugurales de la escolaridad representarán un momento de sometimiento a las primeras prácticas de victimización entre pares. En la práctica, dos estudiantes nos relataron eventos de hostigamiento ocurridos tempranamente, específicamente en kindergarten. Boris es uno de ellos. Este no olvida que: “me molestaban por hablar mal también, por no poder hablar bien, además de que tartamudeaba, yo era pequeño, inseguro, me daba miedo hasta hablar frente a la pizarra” (GSE Bajo, E1). Con mayor dramatismo se expresará la victimización en la experiencia de Carla:

En prekínder el primer recuerdo que tengo es que... es que desde chica me hacían bullying así, en prekínder me cortaron el pelo y cuando me subí a un columpio me botaron y también cuando hacíamos ejercicios como que me botaban y la profesora veía eso y no hacía nada, ningún recuerdo es agradable de hecho de la escuela, nada. (Carla, GSE Bajo, E1)

Seguiremos su caso posteriormente y evidenciaremos las graves consecuencias subjetivas derivadas de una escolaridad vivida en la posición de víctima. De momento, debemos consignar que, en la medida que sobre estos primeros años prevalece una memoria escolar lúdica, la asistencia a la escuela no es percibida como una carga, un trabajo o un desafío a superar. Seguramente esta es la razón por la cual el aprendizaje conceptual o “de contenidos” y la dimensión instrucción no son referidas en los relatos estudiantiles como parte del marcaje escolar²⁰⁷. No ocurre lo mismo con la cuestión de la distribución de premios y castigos. Ambos son enunciados reiteradamente como elementos significativos de la escolaridad primaria. Sobre los reconocimientos, Pablo recuerda con alegría y orgullo:

algo que me marcó mucho en primero fue que yo salí premiado por lectura, porque yo aprendí a leer en kínder. Siempre fui como bien aplicado, entonces, no aplicado sino que inteligente, aprendí en kínder, a principios de kínder. Y en primero básico, a los que mejor sabían leer, nos premiaron en Recoleta. Nos hicieron una premiación con medallas por saber leer bien y fluidamente tan joven.

Es también la sensación de Gema al evocar cómo: “en kínder era la primera en terminar las tareas, porque siempre me lo felicitaron” (GSE Bajo, E3). Pero junto al reconocimiento, el castigo escolar también es rememorado como una marca de la vida escolar. En algunos casos, este se relaciona con las primeras exposiciones a la arbitrariedad de la autoridad. Sobre esto, Jaime rememora:

Bueno recuerdo que yo estaba en segundo básico y un compañero me tiró un lápiz y yo lo recogí para, no sé, pa’ pasárselo no sé, y la profe me vio a mí con el lápiz y me retó y “te vamos a hacer una tarea con nota” y me puso un dos y llamó a mi apoderado (...) tenía susto, yo dije “mi mamá me va a retar” y yo no hice nada, igual le dije, le expliqué a mi mamá, pero la profesora no me creyó porque dijo que no le dije nada en el momento [...] O sea porque mi mamá siempre veía que yo me portaba bien en el colegio po’ y iba a ser como la primera vez que iba a ver que me comportaba mal. (Jaime, GSE Bajo, E1)

²⁰⁷ Solo en un caso, el de Andrés, se nos señaló que los primeros recuerdos están asociados a: “kínder, aprender los colores todo eso, ese sería el primer recuerdo y cantar” (GSE Bajo, E1).

En otros, es asumido como una responsabilidad o una consecuencia legítima por la inadecuación de la propia conducta, como lo expresa Pablo:

En cuarto básico tuve mi primera suspensión, porque molesté a una compañera. Fue la única vez que han suspendido. Porque fue la primera vez, mi mamá pensó que me iban a echar del colegio y se puso a llorar. Tenía miedo y fue cuático porque nunca me habían suspendido. Ah, y otra cosa fue la primera vez que me citaron al apoderado, que fue en segundo básico, por pegarle a un compañero, pero fue por defenderme y me puse a llorar. Me marcó mucho, mucho, mucho. Yo no estaba acostumbrado a que me citaran apoderado, si yo me portaba bien. Entonces me marcó mucho que me citaran el apoderado. Cosas que me acuerdo y que nunca se me olvidaron ni se me van a olvidar. No sé si es porque me ayudan a mejorar, a no cometer errores tontos o porque simplemente fueron las primeras veces de algo.

Como se puede apreciar, ya fuera considerado un castigo legítimo o no, las primeras sanciones escolares imprimen su huella en la subjetividad estudiantil. Y, generalmente, este marcaje deriva de su carácter iniciático en torno a la interacción familia-escuela y en la posibilidad de defraudar las expectativas de la primera.

Tras los primeros años de escolaridad, momento en que el juego y la entretención se presentan como contexto general de la experiencia escolar -también, en menor grado, el pesar por el hostigamiento y la victimización- y las marcas se concentran en eventos puntuales (la ida al zoológico, el recreo, el castigo y el premio escolar), comienzan a emerger las primeras presencias vinculares significativas. En algunos casos, estas serán permanentes y se mantendrán hasta a la actualidad. En otros, formarán parte del pasado. En todos, sin embargo, marcarán indeleblemente las trayectorias escolares y biográficas.

Por supuesto, en esta dimensión vincular, los amigos constituirán uno de los principales referentes de la experiencia escolar en la educación básica. Por esta razón, Gema afirma: “ya pa’ arriba [me marcaron] yo creo que eran las personas, mis amigos que igual siempre estudiamos” (GSE Bajo, E1). Sebastián, por su parte, señala que una de las cosas que más recuerda de su enseñanza básica es que: “en el primer ciclo [...] tenía dos amigos, se llamaban Gerardo e Ismael y con ellos fue como los más cercanos que tuve de primero a cuarto [básico]” (GSE Bajo, E1). Y María los recuerda de la siguiente manera: “compartía con ellos, si terminaba antes [las tareas] les ayudaba, me llevaba bien” (GSE Bajo, E1). En fin, verificando esta mayor densidad relacional Pablo rememora:

El lugar que más me marcó fue mi segundo colegio [...] Estuve ocho años ahí y obviamente estar ahí me marcó mucho, porque conocí mucha gente, conocí a mi mejor amigo que actualmente es una de las personas fundamentales en mi vida, junto a mi mamá y mi abuela, porque es el que me apoya, el que siempre ha estado ahí.

A pesar de la notoriedad que van adquiriendo las amistades a medida que se avanza en el ciclo escolar, serán los profesores los que ocupan el lugar central en los relatos respecto a los vínculos tejidos en la educación primaria. En ellos se concentrará la memoria estudiantil. La mayoría de las veces, a través de un recuerdo donde prima la gratitud y el afecto. Pero también desde el perfilamiento de su contracara: el abuso de poder y la exposición a la humillación docente. Las marcas de la autoridad pedagógica se entrecruzarán en este doble registro durante el resto de la trayectoria biográfico-escolar.

Sobre la imagen predominantemente positiva y de reconocimiento a la labor docente, Pablo recuerda agradecidamente cómo lo marcó “mi profesora de primero a tercero [básico], que me enseñó lo básico para ser un buen alumno, me enseñó lo básico que tenía que saber, me lo enseñó ella, ella es muy buena profesora. Me marcó mucho”. Lo mismo Gema, quien reconoce a “mis profes, que me ayudaron, me ayudaron a salir adelante” (GSE Bajo, E4). Y María: “en la básica mi profesora, que dedicaba mucho tiempo a enseñar y de buena forma, con cariño, de primero hasta sexto” (GSE Bajo, E1). Finalmente, en este registro, Andrés no olvida la presencia permanente y el estímulo constante de su profesora, aun ante sus desvíos estudiantiles. Por ello, afirma, la que más le marcó:

En la primaria fue mi profesora, mi profesora jefe que siempre estuvo ahí pendiente a mí que era como un niño problemático y era como que siempre estaba ahí y siempre me acuerdo de ella, porque siempre estaba llamando como a mis papás, hablando con ellos. (Andrés, GSE Bajo, E1)

A esta versión positiva y de reconocimiento de la autoridad escolar, se agregará una menos amable. Resulta relevante explicitar al respecto que las remembranzas de una actitud denigrativa y autoritaria de algunos profesores -reiteramos, los menos- no es una experiencia excepcional entre los estudiantes de este GSE. Carla evoca de esta manera a la que fue su profesora jefe durante toda la educación básica:

¡mi profesora jefe era horrible!, es que así como muy pesada, demasiado pesada, y había niños que incluso no querían ir porque al estar con ella se estresaban, les gritaba a todos, a mí me gustaba dibujar, entonces empezaba a dibujar, me agarraba los dibujos, me los rompía y me decía “tome, vaya a botarlos”, era muy pesada, estricta y todo eso [...al pasar a 5º Básico] seguíamos con la misma profesora pesada, autoritaria, como que quería las cosas perfectas, salía algo mal y nos mandaba a hacerlas de nuevo y era como “¡somos niños por favor! ¿qué espera?” “¿¿qué espera de unos niños?!””, no nos soltó nunca hasta octavo [básico]. (Carla, GSE Bajo, E1)

Los malos tratos de algunos docentes se reiteran en los relatos. María afirma que: “estuve en otro liceo como 1 mes y no quise ir más porque preguntaba y la profesora me trataba que era tonta, que cómo no entendía, entonces no quería ir más” (GSE Bajo, E1).

Y Sebastián acusa directamente haber sido víctima de bullying por parte de sus profesores. En sus palabras:

Como en 4° Básico yo igual sufría bullying de los profesores, por eso me cambié de colegio, porque yo me podría parar a botar un papel y me mandaban pa' afuera. O algunos profesores me hacían escribir desde afuera de la sala, a través de la ventana miraba en la sala y lo escrito en la pizarra, desde afuera, me ponían una silla y una mesa y me hacían escribir desde la ventana hacia adentro, porque decían que me portaba mal, que me paraba a cada rato. (Sebastián, GSE Bajo, E1)

Como revelan los relatos, para un segmento del alumnado, es en la educación básica donde se inaugurará la vivencia de una exposición al maltrato. Y esto no solo en lo referido al vínculo pedagógico profesor-estudiante, sino también al de las relaciones entre pares. En efecto, a los tempranos casos de Boris y Carla -que ya habían sufrido el hostigamiento en kindergarten- se agregarán los de Tamara y Claudia.

La primera recuerda que en esta etapa comenzó a sufrir el hostigamiento de sus compañeros: “porque yo no sabía leer y escribir, igual las niñas eran malas conmigo, me tiraban el pelo, no sé, me decían que era una porra, que no sabía nada y a donde tenía problemas en pronunciar también” (Tamara, GSE Bajo, E1). Y Claudia recuerda con amargura su pasado escolar, afirmando que lo que más la marcó:

de la básica el bullying de primero básico hasta octavo [básico], de primero a segundo [básico] yo estuve en un colegio y ahí me pegaron, me hacían bullying todos los días [...] “Soy [eres] horrenda”, “soy [eres] fea [me decían]”, me hacían zancadillas, todo eso y me pegaron. (Claudia, GSE Bajo, E1)

Finalmente, Sebastián, aunque no directamente, recuerda respecto de uno de sus amigos de aquel tiempo: “igual uno de ellos sufría bullying y siempre se refugiaba en nosotros y siempre lo tratábamos de ayudar y sacar adelante y todo eso” (GSE Bajo, E1).

Este último testimonio nos abre las puertas para la imaginación de una figura original: el “tercero solidario”. Con este hacemos referencia a aquel o aquella estudiante que actúa en defensa u opera como sostén de la víctima ante la humillación y la imposición del poder. Dicha figura emergió en varios relatos durante la investigación y es la que hace que la escolaridad constituya una etapa, al menos, mínimamente tolerable para quienes la viven en condición de víctima²⁰⁸.

²⁰⁸ Esta constituye una figura escasamente explorada en torno al fenómeno del bullying. En efecto, en términos generales, los estudios sobre violencia escolar destacan a las figuras del agresor, la víctima y los “terceros observadores” (caracterizados por su rol pasivo, pero cuya expectación silenciosa constituye un refuerzo de las conductas de hostigamiento). Este “tercero solidario” queda absolutamente invisibilizado y puede constituir una clave para enfrentar esta problemática. Simplemente lo dejamos constatado y lo retomaremos en la parte V dedicada al análisis.

En síntesis, el primer ciclo escolar induce una memoria mayoritaria donde prima la sensación de jovialidad, alegría y juego como contexto de la experiencia escolar. A medida que se avanza en la misma, los vínculos con los amigos y, particularmente, con los profesores comienzan a emerger como aspecto sustantivo de la vivencia cotidiana en el espacio educativo. Con todo, también aquí aparecerán, en algunos casos, los primeros padecimientos de la escolaridad, particularmente el hostigamiento entre pares o el maltrato de determinados docentes. Estos expedientes, sin embargo, no eclipsarán la visión general de una experiencia evocada fundamentalmente desde sus dimensiones lúdicas y afirmativas.

Tras finalizar el primer ciclo escolar en 4° Básico, el paso a una siguiente etapa educativa es rememorado por algunos como un punto de inflexión. Esta transición, sin embargo, es señalada con menos intensidad y extensión que en estudiantes de otros GSE.

En parte, esta memoria inflexiva se debe a que, para algunas niñas o niños, el paso al segundo ciclo supone un cambio de establecimiento educativo. Boris, por ejemplo, tiene latente el recuerdo del primer día en otro colegio: “recuerdo el primer día que llegué a básica, estaba en quinto básico y llegué a otro colegio y ese mismo día se pusieron a pelear los niños y la profe intentando calmarlos, lo primero que recuerdo, la pelea” (GSE Bajo, E1). Por su parte, Pablo rememora: “me costó mucho cambiarme de colegio porque era chico [y en mi colegio anterior] me conocía harta gente”.

Junto al cambio de establecimiento, son dos los motivos principales por los cuales se evoca el ascenso al nuevo ciclo escolar. En primer lugar, porque constituye el momento en que el profesor “generalista” da paso al “especialista”. En efecto, en 5° Básico la cantidad de profesores se multiplica -prácticamente es uno por asignatura- y, con ello, se manifiesta por primera vez la necesidad del estudiante de adaptarse a distintos estilos pedagógicos y de autoridad. El “oficio de alumno” debe entonces reactualizarse ante la pluralización de las demandas escolares y de los modos de gestión de la experiencia educativa. Pero también, como segundo aspecto a destacar, esta transición es recordada como el comienzo del trabajo propiamente escolar. Es decir, la “memoria lúdica” es progresivamente desplazada por una propiamente “estudiantil”. En breve: el trabajo del “alumno” se sobrepondrá a los juegos del “niño”. O, al menos, con ese imaginario se ingresa al nuevo ciclo.

Pablo recuerda la sensación que le produjo dicho ingreso: “me sentía grande por entrar a la segunda parte de la básica, segundo ciclo. Yo tenía nervio, todos decían que era uno de los cursos más difíciles porque era un cambio de materia muy brusco”. Mientras, Jaime lo rememora de esta manera:

fue como un poco de susto porque como de 1° a 4° Básico estamos con un puro profesor y después empiezan todos los profesores por asignatura y algunos eran pesados, otros simpáticos, [y me daba susto] que los profes de repente eran como súper estrictos o si uno preguntaba algo o lo decía mal eran como súper pesado. (Jaime, GSE Bajo, E1)

Con todo, aquellos miedos iniciales por “ser más grande” y la expectativa de seriedad que adquiere el desafío escolar van disipándose progresivamente. Asimismo, tiende a diluirse aquella imagen pletórica de hitos significantes de marcaje escolar. Por el contrario, en este segundo ciclo la memoria de eventos específicos es reemplazada por una donde la dimensión vincular se torna prioritaria y preeminente. En este sentido, los marcadores biográficos que protagonizaban la primera etapa escolar dan curso a su estabilización en marcos biográficos permanentes.

En los hechos, serán los compañeros y los profesores los que saturarán la imagen del nuevo ciclo. Por esta razón, se puede hacer extensiva la sintética valoración de Ramón respecto a sus principales recuerdos de esta etapa: “de básica mi mejor amiga [y la] profesora con la que salí en octavo, mi profesora de octavo me apoyó hartito” (GSE Bajo, E1). También Boris afirma que los principales recuerdos de esta etapa: “podrían ser los que pasé con mis amigos [...] siempre tuve gente con quien hablar y salíamos, me acuerdo que también nos poníamos a jugar en el colegio” (GSE Bajo, E1).

Y Sebastián compara su situación vincular con aquella vivida durante los primeros años de escolaridad. A partir de esta contrastación afirma que los amigos y profesores del segundo ciclo tuvieron más importancia en su trayectoria biográfica. Esto, en sus palabras:

porque igual les agarré más cariño que a mis compañeros que tuve de primero a quinto básico, a mis compañeros, a mis profesores igual, eran más buena onda, más atentos, si tenía algún problema ellos se quedaban después de clases y me explicaban, eran, no sé, me alegraban. (Sebastián, GSE Bajo, E1)

Como se puede apreciar, el marco vincular adquiere una progresiva centralidad en la memoria estudiantil, al tiempo que el recuerdo de las amistades se va equilibrando respecto del peso previo ostentado por los profesores. Sin embargo, la abrumadora valoración positiva de los vínculos estudiantiles quedará, una vez más, teñido por la perpetuación de episodios de hostigamiento. Gema, por ejemplo, no olvida:

de la básica el bullying que me hacían, fue como en sexto, séptimo [Básico]. [Una compañera] me zamarreó el pelo, afuera del colegio y afuera de la sala me pegó contra la pared, no solo me hizo bullying a mí, igual molestaba a todos mis compañeros, pero como que era yo la que no... a la que veía como más débil, a mí me pegaba, o sea me pegó como cuatro veces. (Gema, GSE Bajo, E4)

Para Claudia y Carla, quienes se habían cambiado de colegio debido a la victimización a la que habían sido sometidas inicialmente, el traslado no significó el término de las prácticas de acoso escolar. La primera recuerda:

después me fui de segundo hasta octavo [Básico] en otro colegio, aquí en Conchalí, y ahí me hicieron bullying y me pegaron de nuevo, por lo mismo, huesito era mi apodo porque era flaca en ese momento [...] y me pegaron tres niñas [...] y ahí me marcó ese momento porque me dejaron mal po', si me tiraron al piso y todo. (Claudia, GSE Bajo, E1)

Por esta razón, cuando se le pregunta por las marcas biográficas del ciclo escolar básico, Claudia no vacila en afirmar que lo que recuerda con mayor intensidad es a “las personas que me pegaron, las personas que me hicieron bullying”, memoria “agria” que se ve profundizada porque, en su recuerdo: “mi ex profesora jefe se daba cuenta y no hacía nada” (GSE Bajo, E1)²⁰⁹.

Como se desprende de los relatos, la cuestión del hostigamiento se cierne de manera permanente sobre un grupo de estudiantes, eclipsando absolutamente la posibilidad de una experiencia escolar afirmativa. Pero de manera paralela, y esto es lo que nos gustaría destacar, durante esta etapa se irá reforzando también la figura del “tercero solidario”. En algunos casos, actuando como refugio ante la permanente exposición al poder denigrante de los otros. Es lo que ocurría, por ejemplo, en el caso de Boris, quien firma que en ese tiempo: “conocí a una personita muy linda que siempre me apoyó también en eso [las burlas que recibía], que era una amiga mía [...] y ella fue como un pilar base en mi crecimiento ya que ayudó a mejorar mi confianza” (GSE Bajo, E1). Este refuerzo en la autoestima, le permitió a él mismo constituirse en un “tercero solidario”:

una amiga mía que ella también sufría [bullying] po', la molestaban y yo siempre como que trataba de ser positivo y además ella tenía problemas de confianza y eso también me ayudó a igual mejorar mi confianza a base de ayudar a otros con sus problemas, al darme cuenta de que puedo también solucionar mis propios problemas y los de los demás, porque es algo que tiene solución po', los problemas no son algo para siempre. (Boris, GSE Bajo, E1)

Mientras en este caso el “tercero solidario” actúa como refugio en la afirmación del sujeto, en otros se manifiesta directamente enfrentando a los agresores. Aquí, antes que un vínculo de resguardo de la dignidad personal, el “tercero” ejerce la función defensiva y de protección social. Gema, por ejemplo, afirma que después de haber sido

²⁰⁹ Por su parte, Carla señala que tras el cambio de colegio

empezó el bullying de nuevo, me empezaron a acosar por las redes sociales, desde sexto hasta octavo [Básico], me decían que era un esqueleto, que era fea, porque ustedes saben po', que a los niños a esa edad le empiezan a salir espinillas, me molestaban mucho por tener espinillas, me decían pan de pascua, entonces ahí quedé con mucha inseguridad, que sigo teniendo hasta el día de hoy [...] me decían que no me bañaba porque tengo el pelo graso entonces se me ensucia rápidamente, entonces me decían que no me bañaba, que no sabía lavarme el pelo, que olía mal, también me molestaban por la forma de caminar, me decían que parecía un hámster. (Carla, GSE Bajo, E1)

golpeada cuatro veces, la situación no se volvió a repetir porque “después ya mis compañeros no dejaron, mis compañeros que me defendieron” (GSE Bajo, E1). Algo similar le ocurrió a Carla, quien en esta etapa también encontró por primera vez a una persona que salía en su defensa:

me hice amiga de una chica y la cosa es que también unos tiempos fui a la feria, iba con mi papá y atrás de mí iban dos tipos que eran de este liceo, empezaron a decir “emo” “emo”, como que no había nadie más y yo pensé que me lo estaban diciendo a mí. La cosa es que le conté a ella y ella los fue a increpar al tiro, entonces me sentí mejor, me sentí bien porque me defendió, así que tuve un cambio positivo.

Carla vivía, por primera vez en toda su escolaridad, un tipo de vivencia afirmativa, lo que generó un evidente marcaje biográfico y, al menos de momento, un cambio de disposición hacia su propia experiencia escolar.

La presencia del bullying y la figura del “tercero solidario” revelan cómo en el segundo ciclo se escenifican una pluralidad de experiencias donde los tipos de vinculaciones -tanto entre pares como con los profesores- son los que imprimen su sello -positivo o negativo- a la cotidianeidad educativa. La cuestión académica y los procesos de maduración personal no tienen centralidad y son escasamente referidos²¹⁰.

Con todo, Pablo reconoce que, al finalizar el ciclo, experimentó un cambio de actitud hacia la institución. Lo evalúa de forma ambigua: de manera crítica por sus consecuencias educativas, pero también como el momento de mayor alegría en toda su trayectoria escolar. Dejemos que nos lo cuente:

ya octavo [Básico] siento que cambió algo en mi vida, fue como que me solté mucho, me puse muy rebelde, mucho, mucho, mucho [...] No sé, me soltaban, me escapaba de la sala. Una vez hice una tontería, y quemaba las pelotas son inflamables y yo las quemaba, y jugábamos con la pelota quemada, hacíamos puras estupideces y no sé, me portaba súper mal, no hacía las tareas, y a raíz de eso fue uno de los años que más disfruté. Fue muy loco, ahí conocí a las mejores personas y conocí al mejor curso que he tenido hasta ahora. De hecho, me hubiese gustado que ese colegio hubiera tenido media, me hubiera quedado ahí

²¹⁰ Solo Pablo tiene un marcaje asociado a dicha dimensión:

Yo creo que, de la básica, de los años que más me marcó fue sexto y octavo. En sexto porque descubrí lo que quiero estudiar, que es periodismo, hicieron un taller de periodismo y me felicitaron por el desplante que tenía para hacer entrevistas, como me manejaba con la gente. Ahí decidí que quería estudiar periodismo, y hasta el día de hoy lo quiero estudiar. (Pablo, GSE Bajo, E1)

La rebeldía que comenzaba a desarrollarse en algunos estudiantes no era obstáculo para que prácticamente todos, sin distinción, recuerden intensamente el fin del segundo ciclo y el paso a la Educación Media. El testimonio de Boris es representativo al respecto. Este sostiene que el término de 8° Básico: “fue importante porque como al fin el proceso básico de mi enseñanza [se acababa] y iba a entrar a un colegio nuevo, todo iba a ser nuevo, ¿[la educación] Media que significaba para mí?, no se po’, otro nivel” (GSE Bajo, E1).

Para muchos de estos estudiantes, el paso al tercer ciclo implicó trasladarse de establecimiento educativo, dejar atrás a aquellos compañeros y profesores que habían marcado su trayectoria escolar y, en muchos casos, materializar el desafío de superar la escolaridad de los padres. Consideramos que no es casualidad, entonces, que entre los estudiantes de GSE Bajo existe un hito multireferenciado y que no encontramos en los estudiantes de sectores medios y altos: la ceremonia de graduación o licenciatura de 8° Básico. Así se recuerda en el sensible relato de Pablo:

la graduación que es como uno de los recuerdos más lindos que tengo de toda mi básica. Porque terminaba una parte de mi vida, de hecho, me acuerdo y me dan ganas de llorar. Fue como ocho años en un mismo colegio, con las mismas personas, con el mejor curso que he tenido, me acuerdo de que ni siquiera había terminado octavo [Básico], faltaban como dos semanas y yo ya me ponía a llorar todos los días cuando iba al colegio, porque me daba pena. (Pablo, GSE Bajo, E1)

También Sebastián evoca: “mi graduación, porque iba a ser otra... una etapa terminada, ser como... ser más grande, iba a estar en la media” (GSE Bajo, E1). Y Jaime: “la licenciatura de octavo también fue un momento feliz, dije 'superé una meta', pasé a otra etapa de mi vida y me emocioné, dije 'no voy a llorar' y se me cayeron las lágrimas” (GSE Bajo, E1).

8.3.2. La Educación Media

El paso a la Educación Media no es evocado como un punto de inflexión en el sentido de ingresar a una etapa de mayor complejidad académica o de reformulación en los mecanismos de gestión de la experiencia escolar. En esto, la opinión de Jaime puede extenderse al resto de sus compañeros: “tenía nervio porque me decían que era difícil y no sé, como que fue un cambio no tan brusco, era como lo mismo pero más, un poquito más complejo” (GSE Bajo, E1).

Antes que un cambio brusco, lo que prima en el relato estudiantil es la intensificación de los marcos biográficos que ya se venían desarrollando en la educación básica. En efecto, este es el momento en que la dimensión relacional adquiere su mayor consistencia y donde se revela con nitidez el profundo impacto subjetivo y emotivo que

induce. Una de las “novedades” vinculares asociadas a esta etapa es el comienzo de las relaciones amorosas. Pablo, por ejemplo, afirma que en I Medio:

tuve mi primer pololeo que duró un año. Me hizo ver las cosas de otra manera, no me hizo ser tan loco o tan desordenado. Me hizo mejorar mis notas, porque ella respondía con buenas notas y yo no me quería quedar abajo. (Pablo, GSE Bajo, E3)

Gema también destaca como relevante en su recuerdo: “aquí en la media yo creo que la vez que le pedí pololeo al niño” (GSE Bajo, E3). Y en la memoria de Boris: “ahí empecé a pololear [...] fue mi primera relación y aparte de ser mi primera relación como que igual me ayudó a superar el hecho de que había fallecido mi viejo, como que ella me apoyaba” (GSE Bajo, E1).

Para otros, el cambio obligatorio de colegio debido a la inexistencia de enseñanza media en sus escuelas de origen, actuó como una “válvula de escape” frente al bullying que habían padecido durante su escolaridad inicial. Al respecto, Claudia recuerda con gratitud su llegada al liceo en I Medio: “y aquí me cambió, ¡los chiquillos!, ahí los chiquillos me subieron el ánimo, conocí a nuevas personas” (GSE Bajo, E1). De hecho, muchos consideran que el arribo al liceo donde fueron entrevistados representó un cambio positivo en sus trayectorias biográfico-escolares. María, por ejemplo, relata que en I Medio la marcó “el cambio de liceo, acá es más agradable venir, porque los profes se preocupan de uno si uno entiende, si tiene un problema ellos nos entienden, nos ayudan mucho” (GSE Bajo, E1).

También, en la enseñanza media se produce una reinvocación generalizada a la dimensión lúdica, ahora asociada más a los actos, performances y rituales escolares que a las dinámicas informales producidas espontáneamente en los recreos. En efecto, no es infrecuente que en los relatos aparezca el marcaje inducido por las actividades extra-académicas desarrolladas en el espacio institucional. Pablo, por ejemplo, recuerda con particular alegría:

Un baile que hicimos en segundo medio, yo creo que fue una de las cosas mejores, que fue un baile que duró como seis minutos, era más como una presentación, lo preparamos mucho y fue uno de los mejores momentos vividos en el colegio [...] era por alianza y fue muy bonito, y fue muy bacán bailar. Fue uno de los mejores momentos que he vivido. (Pablo, GSE Bajo, E3)

Gema también destaca su vivencia asociada a “las fiestas patrias, los bailes, porque me gusta bailar y [...] sentir esa emoción de bailar, es que me gusta bailar a mí” (GSE Bajo, E3). Y en esto es secundada por Sebastián, quien afirma:

yo creo que los bailes del 18 me gustan, porque bailo, igual lo pasamos bien. Las ferias científicas también porque me gustan ese tipo de cosas, Porque igual nos unimos todos, todo el curso, lo planeamos, lo pasamos bien, igual dan los nervios estando a punto de bailar y eso como que da felicidad. (Sebastián, GSE Bajo, E1)

Como revelan los relatos, los rituales y actos escolares producen el interés y compromiso de una parte significativa del estudiantado durante su enseñanza media. Pareciera que esta dimensión lúdica, avizorada con nostalgia en los primeros años de escolaridad y dejada un poco de lado a medida que se avanza en la educación básica, vuelve a reemerger como un eje del marcaje escolar en la última etapa de la escolaridad. Serán los “eventos” escolares extra-académicos, entonces, uno de los principales marcadores biográficos de la experiencia escolar en enseñanza media.

Al promediar esta, en II Medio, se produce otro de los grandes hitos (marcador biográfico) experienciales. En efecto, al terminar dicho curso, los estudiantes de sectores populares deben afrontar una importante decisión: la modalidad educativa en la que proseguir sus estudios. Para quienes optan por continuarlos en el área científico-humanista (CH), esta decisión se revela como “natural”. Es decir, antes que una elección entre alternativas igualmente posibles, la inclusión en la modalidad CH es asumida como una continuidad de la trayectoria escolar. Por ello, de los 10 estudiantes de GSE Bajo que asistían a esta modalidad, solo dos refirieron los motivos específicos por los cuales habían optado por este camino. De estos, uno se había matriculado en la modalidad técnico-profesional (TP) durante un año, para luego retornar al ámbito científico-humanista. Los ocho estudiantes restantes, no mencionaron en ningún momento la posibilidad de la opción técnico-profesional.

Para quienes, por el contrario, optaron por proseguir sus estudios en la modalidad TP, la elección se soportó en un criterio absolutamente pragmático e instrumental: una especie de plan “B” que habilitaba para el ingreso al mundo laboral en caso de no cursar estudios superiores (cuestión que, como veremos con posterioridad, igualmente constituye un anhelo proyectivo de estos estudiantes). Así, por ejemplo, Marcelo reconoce que su opción fue tomada porque “yo quería salir con algo que yo pudiera trabajar por si no me resulta lo que yo tengo planeado” (GSE Medio, E1). Daniela, a su vez, nos indica que optó por esta modalidad, “porque salíamos con algo, no como se dice 'pelaos', salíamos con algo como para poder trabajar después, entonces después podíamos trabajar al tiro o podíamos estudiar”. Y sobre esta decisión, Ramón afirma:

en segundo [Medio] ya pasando a tercero [Medio] no sabía qué quería estudiar todavía, no sabía qué quería hacer pa' futuro, entonces decidí llevarme a una de las dos carreras [técnico-profesionales] que tenía el liceo para salir con algo y después especializarme en eso. (Ramón, GSE Bajo, E1)

Aparte de esta variante que singulariza las trayectorias escolares, el marcaje posterior es similar en todos los jóvenes de GSE Bajo. De hecho, en los dos cursos que

quedan para culminar su escolaridad, la dimensión relacional y vincular va a ser la preponderante.

En efecto, los pololos, los amigos y los profesores serán los grandes referentes que marcarán la fase final del recorrido educativo institucional. Al respecto, resulta relevante constatar que, en los últimos años de la escolarización, desaparecen las menciones al bullying y también al maltrato docente. En tal sentido, la visión del entorno humano que hegemoniza el relato es transversalmente valorada como positiva. No estamos en condiciones de señalar que esta suerte de amenguamiento de las conductas de hostilidad (verticales u horizontales) son propias de las fases superiores de la escolaridad o responden a la particular cultura escolar del establecimiento donde realizamos el trabajo de campo. Sin embargo, en la medida que esta tendencia se replica en los otros establecimientos (de GSE Medio y Alto), podemos conjeturar que corresponde a un proceso más general que a un fenómeno propio del alumnado popular²¹¹.

La disipación de las expresiones más descarnadas del bullying y del autoritarismo y la humillación docente, imprime una imagen final de profundo reconocimiento al conjunto de actores que acompañan la trayectoria escolar. El contexto educativo se vuelve amable para todos y la presencia de los otros es significada desde la perspectiva del cuidado y el compañerismo.

Por supuesto, la presencia de la pareja (pololo o polola) en el liceo constituye uno de los referentes vinculares que generan una sensación positiva del último tramo de la escolaridad. Carla, a quien hemos visto padecer gran parte de su experiencia educativa, señala -por primera vez con una sonrisa- que dentro de las personas que la han marcado: “ahora que estoy en cuarto [Medio...] sería mi pololo, es del colegio, con él si me dan ganas de venir al colegio, me hace muy feliz, demasiado”. Gema, que también había vivenciado episodios de acoso afirma: “mis amigos de aquí [...] mi pololo, o sea, son cada uno de ellos los que me van dando el apoyo y sentir... pa’ hacerme sentir segura” (GSE Bajo, E1).

Pero si las parejas son invocadas como una fuente de afirmación, esta no deja de ser una realidad de la que no todos participan. Por lo mismo, los amigos y los profesores -en tanto tipo de relación transversal- son quienes protagonizan la escena vincular. En muchos casos, los amigos se presentan como el verdadero soporte del sujeto en un contexto sociofamiliar caracterizado por la adversidad. Gema, por ejemplo, debe lidiar con las consecuencias que trae aparejada una grave enfermedad de su madre. En ese contexto, afirma respecto a sus amigos del liceo:

es que estando con ellos como que se me olvidan igual los problemas, estoy feliz, me rio harto, serían ellos los que provocan un poquito de felicidad [...] mis amigos son pocos los que saben [los problemas de mi madre], pero los que saben son los reales, como mi baúl de mis problemas. (Gema, GSE Bajo, E4)

²¹¹ Igualmente, la literatura existente sobre el bullying en Chile ha reportado que sus manifestaciones son más acentuadas en los cursos de educación básica que en la enseñanza media, situación que podría insumar elementos de respaldo a esta conjetura general. Para una revisión del estado del arte sobre los estudios de violencia escolar en Chile ver el artículo de Neut (2017).

Claudia, a su vez, también resalta el rol que en su vida -cruzada por episodios de hostigamiento y dificultades familiares- han jugado: “mi mejor amiga y un amigo, ellos dos son los que me han marcado, porque siempre estuvieron ahí y están, desde segundo básico que están ahí, me apoyaron, me sacaron como adelante” (GSE Bajo, E1). Mercedes refuerza esta imagen de relevancia amical al reconocer la importancia de: “mi amiga, porque ella siempre está ahí cuando estoy mal, en las buenas y en las malas” (GSE Bajo, E1). Por su parte, Andrés resalta que quienes más marcaron su experiencia escolar fueron los: “compañeros sin duda, siempre [...] por ejemplo en momentos de, cuando estaba triste por algún problema familiar yo podía contar con ellos, esos serían los que más [...] marcaron mi vida” (GSE Bajo, E1).

En la versión más emotivamente solidaria, Pablo, finalmente, señala:

mi mejor amigo [...] es una de las personas fundamentales en mi vida, junto a mi mamá y mi abuela, porque es el que me apoya, el que siempre ha estado ahí. Hubo un tiempo en que yo literal no tenía donde quedarme. Ahí me recibió mi mejor amigo en su casa, estuve viviendo un tiempo con él. (Pablo, GSE Bajo, E1)

Los amigos, como se aprecia, constituyen un sostén de cobijo y afirmación del sujeto. Estos proporcionan un espacio de contención y distensión frente a una realidad familiar, social o escolar adversa. Constituyen, por excelencia, un tipo de vínculo basado en el acompañamiento incondicional, la reciprocidad y el cuidado mutuo. Pero también en la solidaridad, la fraternidad, el jolgorio y la defensa de la dignidad individual (como revela el caso de los “terceros solidarios”)²¹².

Si los amigos son evocados a través de la sensación de la camaradería fraterna y solidaria, los profesores son representados desde un intenso sentimiento de gratitud. En efecto, prácticamente todos los estudiantes señalaban a uno o varios profesores que los habían marcado significativamente durante su enseñanza media. Particularmente se enaltece la figura del profesor o la profesora jefe. En todos los casos existe un reconocimiento del impacto de estos adultos en los procesos de afirmación propia. Los relatos que lo evidencian son múltiples.

Ramón reconoce particularmente a “mi profe de ahora, [porque] ha estado en momentos difíciles de ahora que he tenido, así que, si tengo que contarle algo a alguien de aquí es a ella, ella sabe todos mis problemas” (GSE Bajo, E1). A su vez, Gema nos cuenta sobre su profesora jefe:

²¹² También existen relatos que reconocen no solo a los amigos en particular, sino al grupo de compañeros en su conjunto, validando con ello la experiencia colectiva proporcionada por los años de convivencia. Sebastián, por ejemplo, afirma: “Yo creo que mis amigos de aquí sí me han marcado, porque desde primero a cuarto siempre hemos estado juntos presente [...] y mis compañeros igual, siempre nos apoyamos mutuamente y hemos estado juntos” (Sebastián, GSE Bajo, E1).

ha sido un apoyo fundamental para mí en la educación, en todos los sentidos que puede ser, la confianza... que ella la, a la que le cuento todo po', yo lloro con ella, todo, ella sabe todo lo que pasa en mi casa, todo lo que pasa conmigo, en las materias trata de ayudarme. (Gema, GSE Bajo, E4)

Por su parte, Pamela reconoce a “mi profesora de ahora, que le he dicho que nunca había tenido una profesora como ella y que soy súper apegada a ella ahora, me siento cómoda, es como una amiga, yo confío en ella”.

La sensación de gratitud personal hacia el o la profesora jefe por la confianza y el apoyo que brinda en términos personales, se ve reforzada por una percepción de preocupación permanente hacia el desarrollo colectivo del curso. Esta cuestión es reiterada en los relatos. Sebastián, por ejemplo, afirma: “igual mi profesora jefe muy buena, siempre ha sido preocupada de nosotros, si uno llega tarde llama a la casa para saber si vamos, si estamos enfermos, si tengo algún problema en alguna asignatura igual siempre está” (GSE Bajo, E1). En esta percepción de preocupación y seguimiento permanente es secundado por Carla, quien afirma que en el liceo la han marcado:

Los profesores, porque se preocupan realmente de los alumnos, en todos los colegios que he estado nunca he visto eso, porque acá como que si llego diez minutos tardes ya están llamando a la casa para asegurarse de que yo vengo, [en los otros colegios] los profesores se ponían a gritar enojados y se iban de la sala.

La opinión de Cristina sobre su profesora jefe no es distinta a las previamente expuestas:

ella [la profesora jefe] nos ha apoyado, sobre todo a mí y al curso en general y creo que ha sido un pilar fundamental para... que no siquiera nosotros mismos creemos en nosotros y ella cree en nosotros y nos hace como poder surgir y poder hacer las cosas mejor, reaccionamos mejor con las notas, le ponemos más empeño, tenemos más ganas de venir al colegio, solo porque ella nos alienta, nos ayuda, nos comprende [...] los profes igual son incondicionales, ellos te ayudan, es como un amigo más que todo. (Cristina, GSE Bajo, E1)

En fin, no cabe duda que las marcas vinculares de la experiencia escolar están fuertemente mediadas por el tipo de relación establecida con los docentes. En el grupo de estudiantes que venimos siguiendo, el fin del ciclo escolar se desarrolla en un ambiente de fuerte apego emocional hacia los profesores, lo que imprime a la escolaridad en general una sensación generalizada de agrado, al tiempo que instituye al escenario escolar como un espacio de cuidado.

El testimonio de María representa al del resto de sus compañeros en esta visión positiva de los últimos años de la experiencia escolar, visión soportada en el vínculo interpersonal con los docentes:

ahora mi profe jefe se preocupa mucho de nosotros, preguntándonos, nos llama si llegamos tarde, si nos estamos demorando en llegar, si no vengo, si no doy una prueba me llama “¿qué te pasó?”. Los profesores son demasiado cercanos, o sea dan ganas de venir a estudiar, de levantarse²¹³.(María, GSE Bajo, E1)

Serán los vínculos humanos, entonces, los que primarán al momento de calibrar las marcas que produce la experiencia escolar en su etapa final. Pololos y pololas, amigos y amigas, profesores y profesoras, serán las personas que perfilarán una valoración positiva de la enseñanza media.

Así, tras un recorrido de más de una década en la institución educativa, y luego de sortear las múltiples pruebas a las que se exponen durante la escolaridad, los jóvenes estudiantes de GSE Bajo desarrollan una profunda valoración de las relaciones escolares. En este sentido, el último ciclo de la experiencia escolar constituye un momento de reconocimiento y afirmación personal y colectiva.

8.3.3. El fin de la escolaridad y los proyectos de futuro

Como señalamos en un capítulo previo, entre los estudiantes de GSE Bajo la escolaridad es percibida en muchos casos como un desafío biográfico-familiar con un fuerte componente “moral”. En este sentido, el término de la misma es muchas veces leído desde una perspectiva edificante: un verdadero logro personal en un contexto caracterizado por la dificultad.

En algunos relatos, tal logro es medido a partir de la comparación con aquellos - sus pares- que no pudieron superar el desafío escolar. Es en el contraste experiencial donde este adquiere toda su dimensión. Pablo, por ejemplo, afirma que salir de la enseñanza media significará:

Que hice las cosas bien. Que no me descarrilé, porque yo por ejemplo, viví en Quilicura, y literalmente con todas las personas que yo me juntaba cuando chico, ninguno terminó su cuarto medio. Todos están en la droga [...] Y salir de cuarto va a representar que hice las cosas bien y que elegí el mejor camino, y que terminé

²¹³ Esta imagen de cercanía y apego emocional es igualmente ilustrada en la experiencia de Jaime y de Mercedes. El primero nos afirmará: “los profesores que he tenido han sido súper cercanos a mí, o sea no así como lejanos, son como apegados (...) yo siento que eso es bueno” (Jaime, GSE Bajo, E1). Mientras, la última señala sin disimular su afecto: “la profe, mi tutora, ella ahí estaba con nosotros, con todos así súper atenta, súper linda, la quiero mucho”. (Mercedes, GSE Bajo, E1)

yo creo que la etapa más importante de tu vida y la que te prepara. (Pablo, GSE Bajo, E4)

Jaime, a su vez, afirma que este paso representa:

El término de una etapa y el comienzo de otra, porque uno va a pensar que pudo superar esa etapa, no se rindió, porque hay mucha gente que por situaciones X dejan el colegio y no pueden terminarlo, así que yo encuentro que sí, es un momento importante terminar una etapa, porque ya lo superaste, pudiste con lo malo que te pasó. (Jaime, GSE Bajo, E1)

Sin embargo, la comparación con los otros es simplemente un espejo donde calibrar lo verdaderamente relevante de este proceso: la relación con el esfuerzo propio y la anteposición frente a la adversidad. En esto, los relatos adquieren una fuerte tonalidad evocativa y autovalidante. Pamela, por ejemplo, señala que el fin de la escolaridad constituye “un cierre de ciclo, me da pena [se emociona], que no pensé que iba a llegar este momento, ¡me costó tanto!”. Mientras, para Cristina, finalizar el IV Medio supondrá: “que todo lo que me esforcé valió la pena y es una etapa que se cierra” (GSE Bajo, E1).

En el fondo, en la medida que el término de la escolaridad es vivido como un logro personal y un “triunfo moral” de superación familiar, la evocación de este hito se resume en un sentimiento predominante y compartido: el orgullo. Lo dice Pablo con claridad:

[terminar IV Medio constituye] una meta y orgullo porque logré hacerlo, me siento orgulloso de mí mismo por haber logrado sacar mi cuarto, a pesar de todos los problemas que tuve, haber repetido, todos los problemas, haber dejado el colegio por unos meses, como que nunca me estancó y siempre quise seguir estudiando. Es un orgullo saber que lo logré y que pude sacar mi cuarto medio. (Pablo, GSE Bajo, E4)

El discurso individual del orgullo es complementado por uno donde la biografía propia es depositaria de las esperanzas familiares. Gema, por ejemplo, afirma sobre este paso que será “un orgullo, terminar una etapa, enorgullecer a mi mamá, que es lo que quiere ella, también quiero yo, pero también es como su sueño que yo salga de cuarto [Medio] y sea más que ella” (GSE Bajo, E1). Y en opinión de Claudia:

Un orgullo porque lo hice, si tampoco fue fácil todo el proceso y así como que salgo, así como que ¡oh! [...] ¡orgullosa! para mí, para mis papás, para mi familia, pero en general para mis dos papás porque yo pude hacerlo no sola, bueno sola,

pero no sola, porque estuve con muchas personas a mi alrededor que me decían “tu podí”. (Claudia, GSE Bajo, E1)

El fuerte componente emotivo imprime su tonalidad a la evaluación en torno al término de la experiencia escolar. Sin embargo, y queremos destacarlo, existe un caso en que dicho tránsito no contiene una evocación particular asociada al logro biográfico y el orgullo por el esfuerzo realizado. Es el de Carla. Como hemos revisado, su experiencia escolar ha estado teñida por la victimización. Por lo mismo, afirma que al salir de IV Medio: “no voy a sentir nada, solamente que me liberé [...] alivio por fin”. La suya es, pues, una experiencia de la vulneración. Esta revela los contornos perversos que puede contener la experiencia escolar cotidiana.

Un último aspecto a destacar es el de los proyectos de futuro. Al respecto lo primero que debemos señalar es que la gran mayoría de los jóvenes quiere ingresar a una carrera profesional. Cristina, por ejemplo, quiere estudiar psicología; María, educación de párvulos; Mercedes, ingeniería civil; Claudia, psicología o trabajo social; Jaime, pedagogía; Andrés, medicina; Pablo, periodismo o historia; Sebastián no lo sabe aún, pero quiere un título universitario; y Gema, gastronomía. Solo uno de los estudiantes escapa a este patrón. Es Boris, quien pretende hacer el servicio militar y luego ingresar a la Policía de Investigaciones.

No obstante esta intencionalidad general de cursar estudios superiores, la cuestión propiamente académica nunca fue una dimensión relevante en el relato de su experiencia escolar. Por lo mismo, aquellos aspectos directamente relacionados a los mecanismos de selección escolar -y universitaria- fueron prácticamente invisibilizados en sus narrativas biográficas. En efecto, en estas no hubo alusión al NEM²¹⁴, mientras, la cuestión de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) -aunque brevemente señalada- no suponía ninguna presión ni generaba efectos específicos en la gestión de su experiencia escolar. Por ejemplo, Pablo afirma al momento de ser entrevistado, “no me influye en nada la PSU, en mi vida diaria es un cacho” (Pablo, GSE Bajo, E4). Andrés lo secunda: “yo no pienso mucho en la PSU, no es relevante” (GSE Bajo, E1). Y Gema remata: “siento que no debería existir la PSU es como un cacho, no sé, no pienso en eso, pero siento que no debería existir” (GSE Bajo, E3).

Con esta verificación no intentamos evaluar -menos criticar, ni siquiera desmentir- el grado de realismo de las expectativas de futuro de los jóvenes de GSE Bajo, sino señalar que, aun cuando el horizonte proyectual de los estudios superiores es compartido, la experiencia de la vida escolar no se detiene en los aspectos instruccionales y selectivos que permitirían la consecución de tales objetivos. Como veremos, esta brecha no adquiere tal amplitud en la experiencia de los estudiantes de GSE Medio y Alto. Por de pronto, nos basta con constatar que en los jóvenes que asisten al liceo municipal, tal experiencia se resuelve fundamentalmente en la sociabilidad, el desarrollo vincular y la superación moral-familiar.

Y en esto, no cabe duda, la vida en la escuela se inscribe profundamente en la subjetividad de los estudiantes de sectores populares. Como representativamente afirma

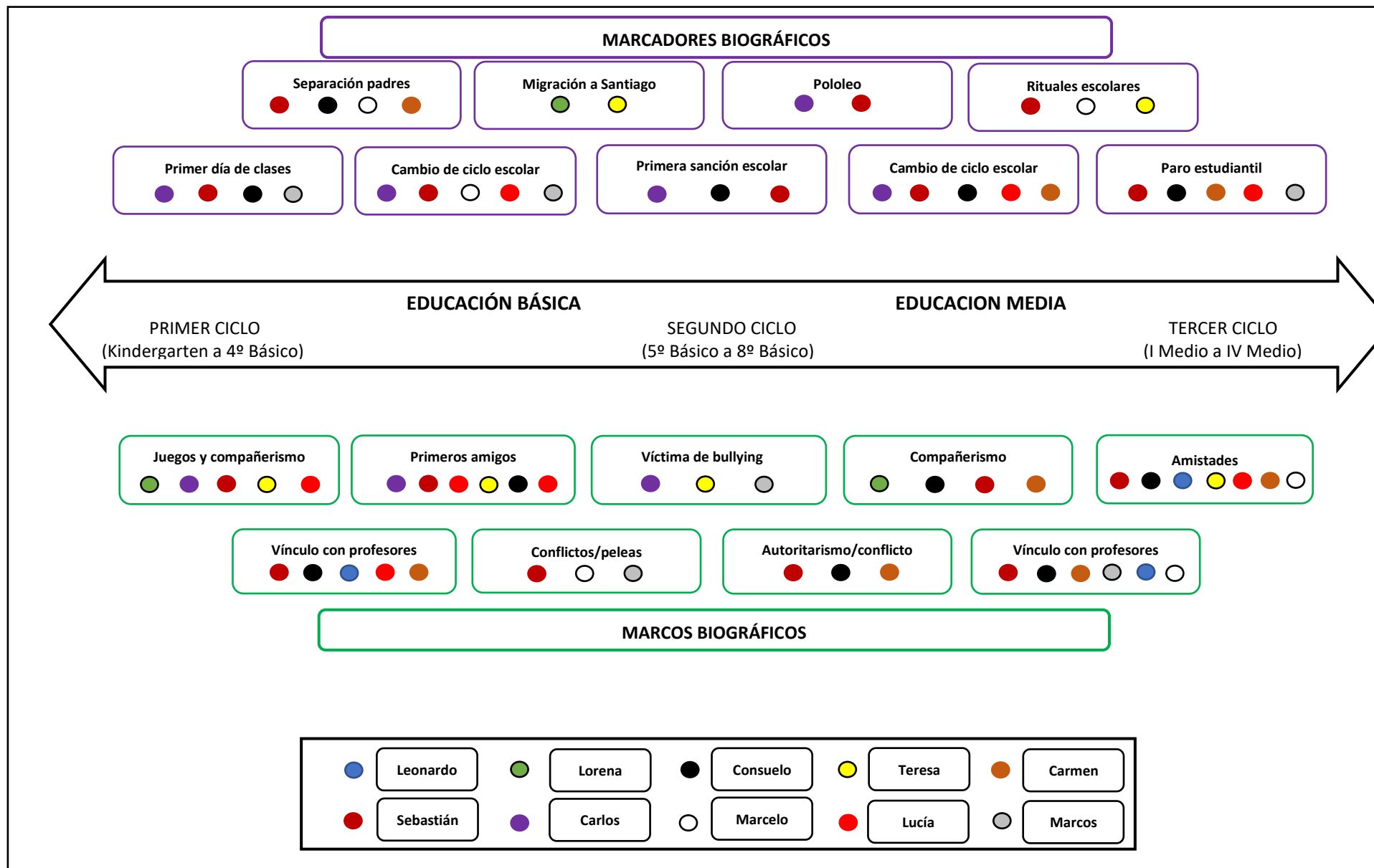
²¹⁴ Notas de Enseñanza Media. El NEM constituye uno de los factores de selección para el ingreso a las universidades.

Tamara, en tales jóvenes, la escolaridad constituye: “un ciclo que marcó mi vida” (GSE Bajo, E1).

8.4. Las marcas biográficas de la experiencia escolar en estudiantes de Grupo Socioeconómico Medio

Tal como el ejercicio realizado en el caso anterior, exponemos inicialmente la línea biográfica colectiva de los estudiantes de GSE Medio que asisten al colegio particular subvencionado (FIGURA 10). Posteriormente, la desarrollamos de manera descriptiva, generando un relato con preminencia de la voz del estudiantado.

FIGURA 10. LÍNEA BIOGRÁFICA COLECTIVA COLEGIO GSE MEDIO



8.4.1. La Educación Básica

Si en los estudiantes de GSE Bajo que asistían al liceo municipal el primer día de clases no era un evento significativo ni constituía un hito evocado espontáneamente, en sus congéneres de GSE Medio este sí se encuentra inscrito en la memoria de muchos. La escolaridad encuentra en este episodio una marca inaugural. Sebastián lo recuerda con nitidez:

tengo una foto en la casa donde es mi primer día de clases. Salgo sacándome una foto con mi mamá y sale justo... o sea, mi papá me sacó la foto, pero justo sale sacando la foto el camarógrafo que se colocaba allá, y cobraba creo que \$500 por la foto, y justo mi papá está sacando la foto y él se cruza a sacarnos la foto, y ese recuerdo es el que tengo, cuando estoy a punto de entrar, y antes de que entre y saque la foto, nos llevan pal' pasto, era área verde, bonito para sacar una foto, quedaban como cinco minutos para entrar entonces "¡sáqueme una foto!", le pasan los \$500 y justo cuando va a sacar la foto sale él. (Sebastián, GSE Medio, E3)

En general, este recuerdo del primer día de clases es evocado desde una sensación de incertidumbre y miedo. Por ello, el ingreso a la escolaridad generalmente iba acompañado de una expresión externa: el llanto. El mismo Sebastián rememora que aquel día:

me ponía a llorar cuando había más gente, era como, no sé, le tenía pánico de estar alrededor de tanta gente, no sabía cómo iba a actuar ni nada, me ponía como... preguntaban algo y me quedaba callado, era como mudo. Miraba al rededor, todos mirando. (Sebastián, GSE Medio, E3)

La sensación de iniciar una etapa caracterizada por su “amenazante” novedad y el recuerdo del llanto como reacción natural ante el primer contacto con la escolaridad, son fenómenos replicados en bastantes relatos. Al respecto, Marcos afirma que su primer recuerdo ocurre “en prekínder, el primer día de clases, me acuerdo que yo estaba llorando porque mi mamá me dejó [...] y me acuerdo que estaba llorando, quería que mi mamá estuviera conmigo” (GSE Medio, E1). Por su parte, Carlos relata que su primer recuerdo es:

en kínder, cuando entré al colegio [el primer día de clases] y me puse a llorar porque no conocía a nadie, entonces me sentía solo, porque, no sé, me sentía vulnerable, todo solo, no tenía con quién hablar y ahí se me acercaron dos niñas y nos hicimos amigos. (Carlos, GSE Medio, E1)

Como revela el relato, y en un proceso que es compartido por todos los estudiantes, el miedo es disipado por una precoz sociabilidad infantil, la que se desarrolla aceleradamente en esta etapa inicial. De hecho, en los relatos de las y los jóvenes de GSE Medio, la dimensión lúdica de esta primera etapa escolar es mucho más extendida e intensa que en aquellos de GSE Bajo. En efecto, prácticamente no existen relatos que no recuerden dicha etapa como un momento de alegría, juego y diversión. Lucía representa a sus compañeros cuando concluye que sus primeros recuerdos biográficos se retrotraen a “cuando entré por primera vez a un colegio en kínder, era todo muy tierno, nos juntábamos con todos y nadie se peleaba con nadie”. Por ello, concluye retrospectivamente, “en la básica fue como lo más bakán pa’ mí, porque yo podía jugar y era puro ambiente sano” (GSE Medio, E1).

Lorena desarrolla con mayor detalle esta sensación de juego permanente y de convivencia armónica en una comunidad educativa:

cuando yo era chica tenía como mi mejor amiga, y nosotras jugábamos mucho en el patio [...] Con hula-hula, ya, y ese es como el súper recuerdo que tengo. Estar jugando con ella en un patio, lleno de niños y los profesores y los inspectores ahí, cuidándonos y todo. (Lorena, GSE Medio, E1)

Por supuesto, y tal como ocurría en el caso de los jóvenes de GSE Bajo, si el juego y la diversión eran los que predominaba como contexto de la experiencia educativa, el recreo era percibido como el momento por excelencia del goce escolar. El recuerdo de Sebastián es elocuente y representativo:

de kínder lo que más me marcaba eran los recreos, o sea simplemente porque uno salía a jugar con lo que encontraba, o sea, la gente de repente estaba... algunos estaban haciendo grupos para jugar a la escondida, otros a la pinta, era como, uno salía a divertirse. (Sebastián, GSE Medio, E1)

Ahora bien, en las remembranzas de los estudiantes de GSE Medio, la dimensión instruccional de la enseñanza adquiere un lugar mucho más destacado que en los jóvenes del liceo municipal. Recordemos que en los relatos de estos últimos, tal dimensión era prácticamente irrelevante. Por el contrario, ahora la mención a las actividades de aprendizaje es reiterada, pero siempre en su asociación con el juego y el divertimento. Al respecto, Sebastián recuerda a:

los compañeros que eran todos iguales a mí, todos querían jugar y estar dentro de la sala diciendo lo que sea, en la pared, porque yo recuerdo que la primera sala que tuve tenía en abecedario arriba, estábamos todos juntando palabras y las profesoras nos decían que teníamos que saludar leyendo y apuntando cada palabra que había. Entonces me acuerdo que estábamos todos entusiasmados porque

intentábamos saludar a cada profesora apuntándola, pero era como una competencia por quién lo decía primero. Ese es el primer recuerdo que tengo, que todos queríamos salir a jugar y jugar, jugar, jugar era lo mejor. (Sebastián, GSE Medio, E1)

El aprendizaje lúdico es una constante de las narrativas estudiantiles. Teresa, por ejemplo, afirma: “me acuerdo estar jugando como con figuritas de letras con una amiga, ese es mi primer recuerdo” (GSE Medio, E1). Mientras, Marcelo rememora su gusto por: “las maquetas que hacíamos, siempre me gustaba crear cosas manuales [...] las maquetitas, los adornos, los trabajos de arte, esas cosas [...] como que disfrutaba hacer las cosas en vez de una prueba escrita y me iba bien” (GSE Medio, E1).

La primera memoria escolar, entonces, se caracteriza por la centralidad del juego, la evocación de un ambiente de distensión y alegría permanente y una aproximación placentera hacia la actividad instruccional.

Con todo, y aun en proporción minoritaria, algunos estudiantes enfrentarán por primera vez los conflictos en las relaciones escolares. Aquí hay que explicitar que, al contrario de lo que ocurría en el GSE Bajo, ningún estudiante declaró haber sufrido bullying o algún tipo de hostigamiento durante su primer ciclo de enseñanza. Y en su aplastante mayoría, tampoco afirman haber recibido algún tipo de maltrato o humillación docente. La excepción al respecto lo constituye la experiencia de Consuelo. Ella recuerda una primera experiencia de confrontación al estamento docente:

En tercero básico, traté a mi profe jefe de vieja guatona, primera y única vez suspendida [...] es que en básica nos quedábamos como una semana y teníamos que quedarnos a barrer después de clases y la profe me dijo “ah, tú no vas a servir de dueña de casa”, y yo le dije “ah, qué le importa a usted vieja guatona”, y me escucho po', yo lo había dicho como pa' mí no más y me suspendieron”. (GSE Medio, E3)

Al año siguiente, la misma estudiante recibiría las burlas de un profesor por sus dificultades en la lectura. En su recuerdo:

es que yo llegué a cuarto [Básico] y no leía bien y ese profe hacía como dictados, no, hacía como leer párrafos en voz alta y siempre, siempre se reía de mí porque yo decía palabras mal, era como una especie de dislexia, pero se me acabó ya. Siempre se reía de mí y todos, todos le tenían miedo a ese profe porque era como el profe más estricto que tenía el colegio y yo sufrí... porque me equivocaba, se reía de mí, por ejemplo, tenía que leer setenta y tantas palabras y yo leía veinte y era como... pero solo de nervios de que él estuviera escuchando lo que yo leía.

Aunque el hostigamiento entre pares o el maltrato docente no es parte de una experiencia escolar generalizada, algo más reiterativo se vuelve el recuerdo de las primeras peleas con los compañeros de curso. Carlos, por ejemplo, rememora las discusiones y conflictos “con amigos, con personas que molestaban o peleas porque a veces uno, alguien incitaba al otro y ahí nos poníamos a pelear” (GSE Medio, E1). A su vez, Marcelo señala que en esta etapa tenía conflictos con algunos compañeros que lo discriminaban por el color de su piel. Por ello, no olvida algunas: “peleas que tuve con mis compañeros [...] porque era como el único morenito y me acuerdo que me molestaban” (GSE Medio, E1).

Resulta relevante constatar que, en esta primera etapa, los relatos no fijan una memoria extendida en torno a los castigos y premios escolares²¹⁵. Tampoco frente a los actos, rituales y performances institucionales²¹⁶. De esta manera, la dimensión “disciplinaria” (premios y castigos) y expresiva (actos escolares) de la escolaridad no constituyen una referencia de marcaje escolar generalizada. Tampoco la figura del docente es particularmente evocada con la dosis de cariño y agradecimiento que expresaban los jóvenes de GSE Bajo. No es que no sean nombrados, sino que su recuerdo -abrumadoramente positivo- es más tenue y de menor calado afectivo²¹⁷. Pareciera, como veremos, que en los jóvenes de GSE Medio la significatividad de esta vinculación será desplazada hacia más adelante en la escolaridad.

En el fondo, y con excepciones puntuales respecto de los conflictos escolares, en estos primeros recuerdos, la cuestión del juego y el ambiente placentero hegemonizan de manera indisputada la memoria estudiantil del alumnado de GSE Medio.

Quizás sea precisamente por la preminencia de este imaginario, que el paso al segundo ciclo es recordado con mayor intensidad que en los estudiantes de GSE Bajo. En breve: el comienzo del “trabajo” escolar propiamente tal adquiere mayor explicitud en los relatos de estos estudiantes, evidenciando una transición más pronunciada.

Por supuesto, la cuestión del paso del profesor o profesora “generalista” al docente “especialista” y el aumento de las asignaturas, constituyen fenómenos que dejan su huella. Sin embargo, la “seriedad” de los estudios, las nuevas presiones escolares y los llamados a la “madurez” son los que imprimen un marcaje más significativo.

²¹⁵ Consuelo, quien como vimos fue suspendida por llamar “vieja guatona” a su profesora, afirma sobre la sanción: “me dio miedo, porque pensé que mi mamá me iba a retar y me iban a castigar y todo, pero al final mi mamá se rió, fue como “ah, vieja guatona”, es que era gorda la señora” (GSE Medio, E3).

²¹⁶ Teresa es prácticamente la única estudiante que tiene recuerdos asociados a estas dimensiones. En sus palabras:

[...] En primero [Básico] creo que es que a mí me gustaba participar en los actos, entonces me acuerdo de estar bailando en el día del papá con un traje de dama antigua [...] creo que cuando iba en segundo Básico hicieron un concurso de como de cuentos, como que iban a dar un premio y yo saqué el segundo y me gustó esa experiencia, creo que eso ha sido como lo que más me ha gustado. (Teresa, GSE Medio, E1)

²¹⁷ Carmen es una de las jóvenes que evoca con mayor intensidad emocional la relación con su profesora. De todas formas, esta respondía más a coincidencias coyunturales que al desarrollo de una vinculación profunda. En su relato: “[lo que más recuerdo es a] mis profesoras porque tenía una profesora que se llamaba igual que yo, mi primer nombre, entonces era como ella la persona que tenía arriba, a la que seguía yo” (GSE Medio, E1).

Sobre lo primero, Marcos afirma que el paso al segundo ciclo fue notorio, “porque igual eran como distintos profesores, antes teníamos una profesora que nos hacía clases de todo o sea lenguaje, matemática, historia [...] y después cuando pasé a quinto ya teníamos profesores especialistas en cada rama” (GSE Medio, E1). También Lucía recuerda el impacto que le generó la nueva relación que debía sostener con el conjunto de profesores:

Es como choqueante, porque a uno le costaba como acostumbrarse a que uno no iba a tener a la misma persona con la que uno tenía confianza todo el tiempo, como que te escuchaba siempre y sabía todo lo que pasaba en cada clase, ahora eran como explicarle a todos todo. (Lucía, GSE Medio, E1)²¹⁸

En fin, la versión de Consuelo sintetiza adecuadamente las implicancias de la transición a un nuevo ciclo escolar. En sus palabras, esta supuso: “más enseñanza, más cosas nuevas [...] igual me costó un poco [pasar a tener profesores especialistas] pero igual me adapté [habían] más ramos, más trabajos, más exigencia, más responsabilidad” (GSE Medio, E3).

Y es que, en el fondo, el marcaje principal del cambio de ciclo se encontraba dado por un nuevo estatus en la escolaridad misma. Esta dejaba de ser el espacio hegemónico del juego y comenzaba a transformarse en el lugar de trabajo. La irrupción de esta desconocida “seriedad del desafío escolar” se traducían en nuevas demandas para la experiencia escolar. El niño debía pasar a ser estudiante, imperativo señalado en múltiples relatos. Por ejemplo, Sebastián afirma sobre esto:

está como la más seriedad, ya están todos como más...algunos obviamente iban a estar jugando, pero otros estaban así serios con el profesor, así como prestándole atención a todo lo que dice y obviamente el trato va a ser diferente, no te dicen

²¹⁸ La experiencia de Carlos y Carmen es idéntica. Para el primero, el paso a 5° Básico (segundo ciclo) significó un cambio drástico:

porque hasta cuarto era como una sola profe, en cambio aquí eran ya más profes, y yo... yo escribía muy lento po', entonces yo estaba asustado porque tenía que hablarle a todos los profes de que me tenían que esperar y cosas así, entonces por eso. (Carlos, GSE Medio, E1)

Para Carmen, a su vez, esta fue una transición difícil de asimilar, pues, debía aprender a adaptarse a los distintos estilos de enseñanza de sus profesores. En sus palabras, el cambio más evidente estaba representado por:

distintos métodos que tenían [los profesores], por ejemplo, a algunos les gustaba pasar más materia, escribir en la pizarra o power point y todo eso [...lo que] generó un cambio así como que yo tenía que adaptarme a las clases del profesor, porque si yo no podía entender algo tenía que preguntárselo. (Carmen, GSE Medio, E1)

“oye, pórtate bien o si no, no te van a dar una estrellita”, ahora es como “pórtate bien o te anoto”. (Sebastián, GSE Medio, E4)²¹⁹

Por su parte, el testimonio de Lucía revela que la seriedad del desafío escolar induce la movilización de nuevas presiones en la experiencia cotidiana, fundamentalmente acicateadas por el imperativo de maduración dirigido a los niños. Esta es su representativa percepción en torno al paso a un nuevo ciclo escolar:

como que te empiezan a obligar a madurar, como que uno tiene que ahí empezar a crecer sí o sí porque si no uno se queda atrás, a mí me pasaba que yo quería puro jugar y al final todos nos molestaban, había que empezar como a madurar y hacer más tareas y más cosas, ahí era como que es en serio que uno se lo tiene que tomar. (Lucía, GSE Medio, E1)

Quienes, por supuesto, persistían en mantener la actitud de juego permanente, percibían rápidamente su traducción en sanciones escolares y su impacto en las calificaciones. Al respecto, Sebastián recuerda que su falta de adaptación a las nuevas condiciones del desafío escolar se pudo verificar:

en el hecho de las notas, porque en el momento no iba yo por buenas notas ni nada, yo iba a divertirme, iba a hacer lo que comúnmente hacía no más, estar con compañeros, jugar. Obviamente eso me trajo algunas consecuencias [...] malas notas, anotaciones, algunos conflictos. (Sebastián, GSE Medio, E4)

El nuevo estatus del trabajo escolar y las emergentes interpelaciones a la madurez eran procesos que ocurrían de manera paralela a las primeras exposiciones al hostigamiento y la imposición docente. En efecto, aunque señalado de manera menos consistente y extendida que en los estudiantes de GSE Bajo, será en este nivel cuando aparezcan las inaugurales expresiones de vulneración en este ámbito.

No obstante esta menor referencia comparativa, el tipo de marcaje y sus implicancias son absolutamente simétricas en términos del impacto subjetivo. Esta situación queda en evidencia en la experiencia de Teresa. Ella nos señala sobre esta etapa:

²¹⁹ Y profundiza sobre este cambio:

Sí, lo noté tanto en compañeros como en profesores Porque es como que empieza a cambiar, de como “tómame en serio lo que estai’ tratando de lograr más adelante, o sea, a mí de quinto hasta octavo [Básico] solamente me dijeron “traten de tener buenas notas”. (Sebastián, GSE Medio, E1)

Yo creo que llegué a ser tímida por el tema que, yo no era así antes, sino que donde me hicieron bullying en básica entonces como que ahí empecé a ser más cerrada y eso fue yo creo como lo más que me marcó, iba en sexto en un colegio de aquí también, para mí fue [una experiencia] muy mala, o sea como que me marcó igual mucho, porque como que todo el curso como que no me... o sea tampoco yo me integraba, pero ellos como que hacían cosas como para bajarme a mí, no sé, cosas así... una de las cosas que más me marcó fue que a una compañera se le perdió un chaleco y el chaleco estaba en el wáter y ese chaleco me lo tiraron a mí, estaba mojado con el agua y eso me marcó [...] en sexto yo no tenía amigos y en séptimo llegó una compañera nueva y me hice amiga de ella y ella como que igual me ayudaba. (Teresa, GSE Medio, E1)

Carlos es otro estudiante que comenzó a ser hostilizado por sus compañeros en este ciclo educativo. Lo recuerda de esta manera:

El hecho de cuando en la básica, después de que se fue mi mejor amigo, casi todos en mi curso me dieron la espalda y me empezaron a hacer bullying y cosas así, en séptimo y octavo [Básico], porque mi mejor amigo estuvo hasta sexto, es que antes de eso... yo con mi mejor amigo, a mi mejor amigo todos en el curso o le tenían miedo o eran su amigo, entonces nadie se metía con las personas que se juntaban con él, porque o si no él se metía... y después cuando se fue él, empezaron a hablar mal de él, entonces yo lo defendí y desde ahí que me empezaron a atacar a mí y toda la cuestión. (Carlos, GSE Medio, E1)

La experiencia de Carlos abre la posibilidad de una nueva función del “tercero solidario”. En efecto, si en los relatos de estudiantes de GSE Bajo este actuaba como persona de cobijo y resguardo o como agente que enfrenta a los victimizadores, en esta versión, su presencia actúa de manera disuasiva. Es decir, inhibiendo la posibilidad de que la afrenta se materialice.

Ahora bien, de manera concomitante a estas primeras expresiones de violencia entre pares, algunos estudiantes también refieren la existencia de una exposición a las arbitrariedades o el trato autoritario de determinados docentes. Sebastián, por ejemplo, recuerda el cambio en:

los tratos de los profesores. O sea, como ya le dije, no era la estrellita que nos daban, cualquier cosa que hiciéramos, un papel que tiráramos “oye, córtala” y anotado, al tiro. Y eran los gritos, eran golpes a las mesas, y era como ya, ya no hago nada más [...] Obviamente en el momento me asustaba. (Sebastián, GSE Medio, E1)

De hecho, no olvida una experiencia particular:

me acuerdo que estaba conversando y me puse a reír no más po', llega el profe con el libro, así, y le pega a la mesa. Ahí me asusté, pegué un salto, y me dijo "una más, te anoto y de paso llamo a tu apoderado". Yo asustado, ni siquiera le dije que ya, ni nada, y me puse a llorar. No podía seguir escribiendo, nada, porque estaba llorando. (Sebastián, GSE Medio, E1)²²⁰

Con todo, la experiencia escolar no estaría teñida de manera tan extensiva y permanente por las experiencias del acoso escolar y el autoritarismo docente. Es quizás esta la razón por la cual, aunque reconocen la relevancia del vínculo con los amigos y los docentes, esta dimensión vincular sigue sin exhibir la intensidad afectiva de aquella relatada por los estudiantes de GSE Bajo²²¹. No obstante esta diferencia, resulta indudable la relevancia que adquieren "los otros" en la experiencia escolar de los jóvenes que asisten al colegio particular subvencionado. Al respecto, Lucía destaca sobre su vivencia del segundo ciclo escolar: "cuando llegué a quinto básico y empecé a tener un nuevo grupo de amigas y que todavía son mis amigas, es como lo que más me marcó" (GSE Medio, E1). Carlos también señala que lo mejor que le pasó en este ciclo fue: "conocer a mi mejor amigo, porque él me apoyaba en todo"(GSE Medio, E1). En esto son secundados por Carmen, quien destaca de esta etapa a: "mis compañeros porque siempre me apoyaron, porque a veces me costaba como aprender, entonces como que me ayudaban a entender la materia [...] cuando me cambié de colegio fue como lo que más recuerdo" (GSE Medio, E1).

Sebastián es, probablemente, quien mantiene un recuerdo más intensamente afectivo de sus amigos. Él nos señala que en los últimos años del segundo ciclo comenzó a salir con sus amistades, a tener problemas con otros compañeros, a pelearse y a bajar las notas. De acuerdo a su testimonio, la rebeldía juvenil le habría traído malas consecuencias escolares y personales. En este contexto, afirma con gratitud:

tengo amigos que conocí en básica, en primero [Básico], que aún son personas que me han ayudado a levantarme cuando me he...sí he caído como en problemas como de... en riñas por ejemplo, en la calle, muchas veces me meto en cosas que no debería y salgo perjudicado, y ellos están ahí, ayudándome a levantarme, a que

²²⁰ Para quien relata esta experiencia, las nuevas expresiones del autoritarismo docente ocurren de manera paralela a la agudización del conflicto entre estudiantes, ya verificado en la primera etapa escolar, que se expresa en las peleas con compañeros. En sus palabras, una de las características de la experiencia escolar durante este segundo ciclo está dado por la proliferación de:

las peleas, que ya no eran un par de palabras y llorar por impotencia, sino que ya eran golpes, eran, por ejemplo, cursos completos contra otros, o un grupo de personas contra uno, y esa era la diferencia que yo siento que hay de quinto hacia abajo y de quinto a octavo [Básico].

²²¹ Podríamos hipotetizar que, mientras más hostiles son las condiciones de habitabilidad del escenario escolar y más amenazada se encuentre la integridad del estudiante, aquellos lazos o vínculos que sostienen su posición de sujeto y afirman su dignidad, tienden a ser más profundos y significativos. De ser así, el marcaje de la amistad y de las relaciones pedagógicas sería más consistente en la experiencia de los estudiantes de GSE Bajo, precisamente porque dicho marcaje -basado en la solidaridad y la fraternidad- se produce en un contexto de mayor amenaza hacia la propia individualidad, cuestión evidenciada en la extensión de las prácticas de hostigamiento y de abuso docente. Esto -la mayor prevalencia de la violencia escolar- al menos en la experiencia de quienes han relatado su biografía para esta investigación.

no caiga en pensamientos errados de, no sé, faltar al colegio, hacerme daño a mí mismo y cosas así. (Sebastián, GSE Medio, E4)²²²

Este reconocimiento hacia la vinculación entre pares, también se extiende a los profesores, particularmente aquellos que llevaban la jefatura del curso. Nuevamente es Sebastián quien revela un impacto afectivo más intenso en torno a la relación pedagógica:

de quinto a octavo [Básico] llega una profesora que se llama Carolina, que fue nuestra profe jefe esos tres años y ella vivió todo eso con nosotros, por ejemplo, era un problema en la casa, en la calle, malas notas, ella [estaba presente]. Era todo, era nuestra psicóloga, nuestra mamá, en el colegio era todo. (Sebastián, GSE Medio, E3)

Carmen también destaca a “mis profesores que siempre me apoyaban” (GSE Medio, E1). Mientras, Carlos recuerda particularmente a: “una profesora en básica que yo tenía [...] era muy buena maestra, nos motivaba, muy cariñosa. También el profe José, yo me comportaba a veces mal con él, pero él supo cómo ayudarme, me enseñó bien (Carlos, GSE Medio, E1)²²³.”

En los estudiantes de GSE Medio, entonces, el paso por el segundo ciclo de la educación básica se caracteriza fundamentalmente por el reconocimiento de una mayor seriedad en el trabajo escolar. El nuevo estatus de la escolaridad demanda una reformulación de la experiencia escolar, acicateando el paso de la condición de niños a la de estudiantes. Tal transición es mucho más evidente y pronunciada que en los jóvenes de GSE Bajo. Por su parte, y ahora en una relación inversa respecto de lo vivido por el alumnado popular, las expresiones de hostigamiento entre pares y los casos de maltrato docente se presentan de manera más dosificada. Lo mismo ocurre respecto de las relaciones vinculares con los amigos y profesores, las que se mantienen como sostén de la cotidianidad educativa, pero con una intensidad afectiva menos penetrante.

Finalmente, debemos señalar que el término de la enseñanza básica no constituye, como en el caso que revisamos previamente, un hito de particular relevancia. De hecho, no existen menciones a la ceremonia de graduación o licenciatura, hito ampliamente

²²² Junto a Sebastián, Marcelo es otro de los estudiantes que reconoce que en los últimos años de enseñanza básica comenzó a desarrollar una rebeldía que supuso un declive en su trayectoria educativa. En sus palabras:

Que empecé a bajar las notas, ahí donde me despreocupé un poco, era más relajado, ahí como, o sea, nunca tuve promedio bajo 5 pero ahí sí llegué a tener un cuatro y algo, 4,9 creo [...] era por rebeldía igual mía, como la adolescencia ya me había llegado... empezar a salir, empezar a fumar, a salir así con amigos, cigarrillos así empezamos y esas cosas, no llegaba a la casa y eso. (Marcelo, GSE Medio, E1)

²²³ Sobre esta profesora profundizaría posteriormente:

ella era como súper amable, era empática y como a veces cuando hacíai' algo mal como que te sentíai' culpable porque ella era como súper cercana entonces... como que a ella la retaran por cosas que hacíai' tú era como, hacía sentir mal y cosas así.

referido en los jóvenes de GSE Bajo. En este sentido, tal transición es naturalizada y no produce aquel orgullo que evidencian los relatos de los estudiantes del liceo municipal.

Pareciera que, para la mayoría del alumnado que asiste al colegio particular subvencionado, la culminación de este nivel de enseñanza fue vivido sin producir un marcaje biográfico, tal como lo expresa Consuelo: “cuando salí de octavo fue como oh chao, por fin, ya nada más de básica” (GSE Medio, E1).

8.4.2. La Educación Media

El paso al tercer ciclo de enseñanza representa un cambio significativo para el estudiantado de GSE Medio. En esto, se diferencian significativamente de los jóvenes que asistían al liceo municipal, para quienes tal transición sólo representó un momento de intensificación de las marcas biográficas desarrolladas en su experiencia escolar básica, pero no necesariamente una etapa de mayor complejidad académica o de reformulación en los mecanismos de gestión de la experiencia escolar.

En primer lugar, este cambio deviene de las modificaciones formales en torno a las cuestiones curriculares propias de la enseñanza media. En la práctica, tales disposiciones suponen la pluralización de las asignaturas escolares y la multiplicación de los docentes. Sebastián recuerda de esta manera su paso a I Medio:

[habían] nuevas materias, era como el susto. Si antes eran ciencias naturales no más, lenguaje, matemática e historia y educación física, religión, pero nadie pescaba religión. Al entrar acá era escuchar química, biología, física, ¿qué es eso? ¿cómo se separan esas tres cosas? saber que íbamos a tener nuevos profesores, nuevas personas, los directores del colegio, cómo es el ambiente del colegio [...] tenemos un horario, conocer gente nueva, también. (Sebastián, GSE Medio, E3)

Por su parte, Marcelo afirma que el paso a la enseñanza media se notó debido a que “nos separaron como curso de humanista y esas cosas, conocí a más gente y eso y ya cuando llegué acá igual fue diferente, igual por los ramos, filosofía, los que hay po” (GSE Medio, E1). Mientras, para Lucía: “ahí como que uno llega a un ambiente totalmente nuevo porque era como raro, como que ahora todos los profesores eran con otros nombres y las asignaturas a veces uno las escogía” (GSE Medio, E1). Finalmente, Consuelo recuerda que a todo lo anterior se le debe agregar que “la jornada era completa y yo oh qué agotador, me costó mucho adaptarme a eso” (GSE Medio, E1).

Y es que, en el fondo, el desafío escolar en su versión propiamente selectiva o certificativa adquirirá una progresiva preeminencia para estos jóvenes. La seriedad de los estudios que comenzaba a perfilarse con el paso al segundo ciclo, ahora asume un sitial privilegiado. Así, mientras en los jóvenes populares tal racionalidad propiamente escolar

es prácticamente inadvertida, en el alumnado clasemediero se torna evidente. Lo ejemplifica el testimonio de Sebastián:

ahí [en I Medio] empezó a tomar más responsabilidad el colegio [...] todo esto va al NEM, todo depende del NEM cuando salimos de cuarto [Medio], si tenemos alguna beca más adelante, las notas siempre son importantes, cuando salimos a primero [Medio], las notas siempre son lo que más se necesita, las buenas notas. Tenís' de primero a octavo, solamente pasar de curso, y ahí podís' divertirte todo lo que querís', pero ya de primero a cuarto [Medio], el simple hecho de pasar con un 4,5 ya no es chistoso, pasar a penas. Entrai' a ver cómo hay personas que llegan a llorar porque se les bajó una décima, algún punto en el NEM y ahí uno entra a ver la importancia que tiene el NEM. (Sebastián, GSE Medio, E1)

Teresa también comparte esta apreciación del cambio verificado en el ingreso a la enseñanza media. En sus palabras:

de octavo a primero medio me di cuenta de la diferencia, por el hecho de que ya tenía como que estar pensando en tener buenas notas toda mi enseñanza media para un buen NEM, como que ya tener pensado qué estudiar o buscar un colegio bueno. (Teresa, GSE Medio, E1)

Con todo, la profundización de la prueba escolar venía aparejada con la emergencia de un desafío de carácter más social. Esto, pues, el ingreso a la enseñanza media implicó, en todos los casos, un cambio de establecimiento educativo. En la práctica, tal desplazamiento supuso la vinculación con un nuevo grupo de compañeros y profesores en un contexto absolutamente desconocido. Por ello, por ejemplo, Carmen afirma que en su paso a la educación media lo que más se modificó fue:

el entorno que tenía más que nada, porque había más cursos, el colegio era más grande y todo eso (...) en básica como que todos compartíamos algo similar a que, no sé, teníamos problemas sociales, económicos y todo eso y acá como que uno conoce a distintos tipos de gente po', como las personas que tienen más plata o que se comportan de distinta manera a la que uno se comporta normalmente o tienen distintas formas de ver como su futuro. (Carmen, GSE Medio, E1)

Este contacto con una mayor diversidad social es destacado en otros relatos. Consuelo, por ejemplo, afirma que el cambio de colegio en I Medio:

fue gratificante, fue bacán conocer gente nueva aquí y ver que no todos son iguales [...] había de todo tipo de compañeros, antes éramos como puros, no sé éramos como del barrio, era un colegio chiquitito entonces todos nos conocíamos y aquí no po', venían algunos de muy lejos, otros de muy cerca, como de distintas situaciones. (GSE Medio, E3)

La necesidad de habituarse a un nuevo contexto, y el encuentro con una mayor diversidad social, son canalizados generalmente a través de una experiencia escolar altamente sociabilizadora e integrativa. Este desarrollo de una sociabilidad amical es ilustrado representativamente por la vivencia de Lorena, quien afirma:

cuando llegué acá encontré como gente súper buena, y como que me acogieron al tiro, porque uno cuando se cambia de colegio siempre tiene ese temor de ah no, no me van a acoger o voy a estar sola en los recreos, qué se yo; pero no, llegué a un grupo súper bueno, que me acogieron súper bien y quizás fueron las personas que me ayudaron a ambientarme acá, porque es complicado. (Lorena, GSE Medio, E1)²²⁴

Y es que, en el fondo, será en este nivel de enseñanza que la dimensión vincular de la escolaridad adquirirá toda aquella consistencia que, en los estudiantes de GSE Bajo, ya venía exhibiéndose desde la temprana educación básica. En efecto, junto a la relevancia del desafío escolar, aquí emerge todo el potencial relacional de la vida en la escuela.

En el caso de la relación pedagógica, es ilustrativo el relato de Sebastián en torno a la mayor cercanía que se comienza a adquirir con los profesores. De acuerdo a este, el paso a I Medio implicó un cambio en:

los profesores y las cercanías, como que de quinto a octavo eran como “hace esto”, “pórtate bien” y no era como mucha conversación con los profesores, era como la tarea, patio, tarea, patio. Ahí, en primero medio, fue como que se conversa con los profesores, te ayudan después de clase y obviamente ahí las materias nuevas que

²²⁴ Para muchos, también, el paso a la enseñanza media implica un aumento en los grados de responsabilidad y libertad, cuestión ilustrada por excelencia en las modalidades de asistencia al colegio. En breve: es en esta transición cuando el estudiante comienza a desplazarse de manera autónoma entre su casa y el establecimiento educacional. Representativo de esto es el testimonio de Teresa, quien afirma que el paso a I Medio fue notorio “porque ahí fue como entre comillas más libertad, porque igual me tenía que venir sola, antes no era así porque me venían a dejar, como que comenzaba a tener más libertad o a hacerme más responsable de mis actos” (GSE Medio, E1). Esta mixtura entre la preminencia del “desafío escolar”, la expansión de la dimensión sociabilizadora y el aumento en los grados de libertad y responsabilidad es reflejada en el testimonio de Lucía. Para ella, entrar a I Medio: “era como que uno estuviera ya en la universidad, como ahora, como que uno está igual sofocado pero uno piensa que en futuro viene aún peor [pero también] Empecé a conocer mucha gente nueva y sofocarme por tanta tarea y trabajo” (GSE Medio, E1).

ellos empiezan de apoco a ayudarte, se va entrando a eso, y esa es como la diferencia que noté de octavo a primero. (Sebastián, GSE Medio, E1)

La intensificación del vínculo pedagógico será progresiva e ininterrumpida durante los cuatro años de la enseñanza media. Lo mismo ocurrirá con las relaciones de amistad. Carlos, de hecho, afirma al respecto:

es que como que en la media es como todo como ya más distinto, porque ahora como que en la básica era como más de niño, en cambio ahora son experiencias nuevas y te vinculai' más con tus amigos porque se tienen más confianza y donde es una etapa distinta de la vida. (Carlos, GSE Medio, E1)

La preminencia que adquiere en esta fase la dimensión vincular tiende a nublar la importancia de los actos y rituales escolares, cuestión de primer orden señalada para la etapa básica. De hecho, solo un estudiante hace mención a un aspecto del orden “expresivo” como parte del marcaje escolar durante su tercer ciclo²²⁵.

También, en algunos casos, la intensificación de la dimensión vincular produce una mayor tensión y conflictividad en las relaciones escolares. Sebastián afirma que, tras su paso a I Medio, uno de los temas recurrentes de la experiencia escolar fue: “los conflictos que pueden haber, y también se generaron conflictos acá po', en primero; otro curso contra otro curso” (GSE Medio, E3). Lucía también afirma haber aprendido: “a veces como tener que quedarse callados para no crear más problemas porque a veces algunos pelean” (GSE Medio, E1). Y Marcos reconoce que desde que ingresó a la educación media comenzó a experimentar “conflictos con unos compañeros” (GSE Medio, E1).

Tales conflictos se convierten en hostigamiento o humillaciones en una porción menor de estudiantes. Consuelo, por ejemplo, recuerda un evento que a ella le marcó:

hay un niño que tiene asperger y lo hacían hacer tonteras, lo hacían eh... una vez, pa' una alianza tenía que disfrazarse de la mascota de la alianza y él quería ser como Batman o algo así, porque somos alianza negra y todos le empezaron a decir “no, de perro”, “[disfrázate] de perro”, y él como tiene su enfermedad le empezó a molestar que le dijeran “perro”, “perro” y al final le dio como una crisis, se fue al baño, de hecho le pegaron incluso, se agarró, o sea no era una pelea justa porque él no tiene la misma fuerza que el compañero mío, entonces le pegaron combos y todo eso. (GSE Medio, E4)

²²⁵ Este es Marcelo, quien recuerda con particular alegría: “cuando participaba así a exponer, como a salir adelante a público, así tocar la guitarra, el año pasado toqué, en los actos como a nivel de colegio, el día de la música, uquelele y guitarra” (GSE Medio, E1).

El joven aludido, que participó en esta investigación, nos relató esta experiencia bajándole absolutamente el perfil. Él se había cambiado desde otro colegio precisamente porque le hacían bullying²²⁶. Aunque recuerda el episodio relatado por Consuelo -y otros similares-, sencillamente lo define como “unos conflictos súper estúpidos”.

La tensión y la conflictividad en las relaciones, también se extiende a determinados eventos con los profesores. En este caso, no se señalan malos tratos docentes generalizados, ni un autoritarismo rampante, sino episodios puntuales de humillación. Uno de tales eventos señalados en los relatos, es el que nos cuenta Sebastián:

La cosa es que viene y al principio era como super simpática [la profesora] hasta que llegó un punto de que un día no nos pusimos de acuerdo para comprar un ventilador para el verano porque nuestra sala es sofocante. Y dijimos "ya, compremos un ventilador". Ella se ofreció a comprar el ventilador, pero a su manera. Nosotros teníamos que darle la plata para que ella lo compre. Nosotros dijimos "pero si nosotros vamos a poner la plata, nosotros escogemos qué ventilador queremos, ella solamente lo va a comprar". [Ella dijo que] no, que ella va a traer el ventilador, pero nosotros la plata, es a su elección. Entonces un día le pasamos la plata. (Sebastián, GSE Medio, E1)

Tras unos días o semanas en que la profesora no llegó con el ventilador, los estudiantes decidieron increparla para solicitarle la devolución del dinero. Continúa el relato de Sebastián:

ahí empezó el trato de que no puede ser así, algunos se reían por cómo reaccionaba, empezó a tratarnos de ignorantes, de que no sabíamos nada, de que ella había estado en otros colegios donde se paga mucho menos y son más respetuosos. Que el trato en este colegio es pésimo, que los alumnos no sabemos respetar [...] diciendo que no sabemos lo que estamos haciendo, que somos unos tontos [...] Y siento que, si vamos a tratar de delincuente a cualquier alumno, nosotros también tendríamos que hacerlo [con los profesores que maltratan]. (Sebastián, GSE Medio, E1)

²²⁶ De esta primera experiencia recuerda con dolor:

en ese periodo de tiempo sufrí bullying que entre otras razones más gatillaron mi salida del colegio [...] me decían enfermo, me decían virgen y cuestiones por el estilo, me impactaba de manera mala porque yo nunca sufrí esa etapa [...] y fue impactante porque jamás me trataron tan mal en mi vida.

Junto a este caso, solo Lucía relata haber sufrido hostigamiento en esta etapa. Pero nuevamente el “tercero solidario” actuó como dique de contención y defensivo. En su recuerdo: “a mi este año unas niñas me molestaban, y mi curso me ayudó así como para que dejaran de molestarme, se fueron todas contra ellas como para que pararan y igual eso es bueno porque me ayudaron” (GSE Medio, E1).

En el fondo, aunque la mayor intensidad vincular conlleva un aumento friccional en las relaciones entre los mismos estudiantes y entre estos y algunos profesores, el bullying y el maltrato docente no son expresiones generalizadas ni alcanzan a teñir la experiencia escolar de los estudiantes de GSE Medio en esta etapa. En esto, la crítica estudiantil, como revisamos, se centra en la alta rotación docente y en el enfrentamiento con el sostenedor -y la consiguiente impugnación del lucro- antes que en las prácticas docentes y los tratos cotidianos.

Por ello, el recuerdo de las relaciones escolares es valorado transversalmente como positivo y constituye la principal dimensión del marcaje escolar en la enseñanza media. Como hemos afirmado, es en esta etapa donde la consistencia de esta vinculación adquiere una tonalidad fuertemente emotiva. En esto, parejas, amigos y profesores son los referentes. Sebastián destaca al respecto la importancia de:

mi pareja de ahora, sí, la conozco desde primero medio... [También] mantener como un amigo cercano, eso es como súper valorable, como que a uno le mantiene feliz saber que [...] en cualquier momento de conflicto puede recurrir a ella y mantiene como la alegría dentro de la sala. (Sebastián, GSE Medio, E4)

Lucía también afirma que una de las cosas que más la ha marcado fue:

cuando llegué y conocí a mi pololo el año pasado en III Medio, es el primer pololo que tomo en serio, porque como que este colegio me ayudó a madurar, en muchos ámbitos, aparte que me han pasado muchas cosas de mis abuelitos que murieron y todo, entonces igual ha sido un pilar. (Lucía, GSE Medio, E1)

Y Carmen destaca a:

Mis amigas, ahora tengo dos amigas que, o sea, yo nunca como que consideré a una persona como tan esencial en mi cambio o en mi progreso de primero a cuarto medio, pero ellas como que siempre apoyaban, como cuando yo tenía algún problema ellas siempre estaban ahí, entonces siento que ellas realizaron como un gran cambio en mi para yo seguir siendo como mejor por decirlo así. (Carmen, GSE Medio, E1)

Si la alusión a las parejas y los amigos son constantes al momento de calibrar la experiencia escolar durante la enseñanza media, aquellas dirigidas a los profesores también lo son aún más. Consuelo recuerda a “los dos primeros que cuando llegué [a I Medio a este colegio], la profe Pauli con el profe Rodrigo, que me abrieron la mente, el

profe Gustavo que me dio el empujón” (GSE Medio, E3). Por su parte, Marcelo evoca con cariño a:

Un profesor que me ayudaba a que siga ahí, una viejita, en mi ex colegio, era mi profesora jefe, eso fue en media sí, en primero [Medio] y siempre me aconsejaba, igual yo creo que me ayudó mucho, era como mi papá así, y hasta ahora la veo, la voy a ver al liceo. (Marcelo, GSE Medio, E1)

Carlos tampoco puede dejar de reconocer lo relevante que en su experiencia han sido “los profesores, la enseñanza que nos entregan es buena y además adonde casi todos son jóvenes, entrai’ en confianza con ellos, ellos te aconsejan, te ayudan, se ríen, podí’ entrar más en confianza” (GSE Medio, E1).

Esta valoración positiva de la dimensión vincular permite que muchos estudiantes, a pesar de mantener una visión negativa en torno al sostenedor y las condiciones materiales de su escolaridad, sostengan una percepción de placidez en torno a la vida al interior de la escuela. En esto la opinión de Carmen y Sebastián son mayoritariamente compartidas. La primera afirma que lo que más le gusta de su escolaridad son “los momentos recreativos que tiene el colegio porque uno puede estar como en convivencia con todos los del colegio, como que se pasa bien porque compartimos momentos” (Carmen, GSE Medio, E1). Y Sebastián corrobora esta sensación al afirmar que:

Dentro de la sala a mí me gusta el respeto que se encuentra, de repente, no sé, nos saludan súper amables, siempre están como echándote una mano ante cualquier problema que se te ocurra, o para alguna tarea siempre están ahí como para ayudarte, nunca está como el rechazo de no, no te pienso ayudar o no te conozco, no erís’ mi amigo, sal de acá, no, es como el respeto y lo mismo pasa con los profesores en general. Pero sí, me gusta la cercanía que hay como entre todos. (Sebastián, GSE Medio, E4)

De esta manera, para los jóvenes de GSE Medio que asisten al colegio subvencionado, la enseñanza media constituye un momento donde la nueva consistencia que adquiere la dimensión vincular estimula un tipo de experiencia escolar altamente valorada. Asimismo, el escenario educativo -aun cuando no queda exento de conflictos- se alza como un espacio de encuentro y desarrollo de la sociabilidad. De allí el conformismo general de los estudiantes con la vida escolar.

8.4.3. El fin de la escolaridad y los proyectos de futuro

Si para los estudiantes de GSE Bajo el término de la escolaridad es percibido como un triunfo biográfico con un fuerte componente moral-familiar y se enuncia desde una posición edificante de orgullo, en sus congéneres de GSE Medio no se desprende una emotividad particular asociada a este hito.

Por supuesto, todos reconocen que es un cambio que inaugura una nueva etapa en la vida, pero no le atribuyen una cualidad particularmente emotiva. El relato de Sebastián es, en alguna medida, el que proporciona el “tono” característico de los estudiantes que asisten al colegio particular subvencionado. Para este, el término de la escolaridad supone: “salir de una etapa no más” (GSE Medio, E1). Otros, ponen un mayor acento en el cambio que supone este paso, sin embargo, ninguno alcanza el tono emotivo recogido en los testimonios de los jóvenes populares. Marcelo, por ejemplo, afirma que salir de IV Medio constituirá: “otro cambio así como tipo de vida, de cómo se lo puedo decir, como otro tipo de cambio, ya no ser, como tener más responsabilidad” (GSE Medio, E1). Y Leonardo afirma sobre lo mismo:

Un cambio en mi vida porque ya no voy a estar con las mismas personas, voy a tener que apartarme del círculo normal, de la zona de confort, a estar en una universidad donde no conozco a nadie y empezar de nuevo con relaciones humanas. (Leonardo, GSE Medio, E1)

Si hubiese que elegir una sensación o un concepto reiterado -tal como en el caso de los jóvenes de GSE Bajo lo constituía la noción de orgullo-, en los estudiantes de GSE Medio, este sería el de una mayor libertad. Consuelo, por ejemplo, afirma sobre este paso: “salir de cuarto ya va a ser como mi libertad, mi tiempo, donde yo mando, no el colegio me impone” (GSE Medio, E4). Mientras Carmen afirma sobre el mismo:

libertad, menos presión porque acá tenemos como más trabajo y estar como encerrados en un aula, en una sala es como, no sé, es raro porque por ejemplo en la universidad uno puede salir o no ir a clases simplemente y conseguirse la materia, sé que es complicado igual estar en la universidad, pero como personas que, no sé, aquí están pendiente de ti, de si vienes o no vienes al colegio, allá los profesores en la universidad no están ni ahí. (Carmen, GSE Medio, E1)

Podemos hipotetizar que, en alguna medida, el hecho de que la dimensión vincular y de cuidado no adquiriera la intensidad que exhibe en el estudiantado de GSE Bajo puede ser una de las razones por las cuales, para estos jóvenes, la salida del colegio no supone una inflexión emotivo-biográfica de mayor calado. Ellos dejan atrás un espacio que les es agradable y plácido, pero que no los compromete emotivamente de manera tan profunda. Asimismo, la mayor relevancia que conceden al desafío propiamente escolar,

les podría hacer vivir con una sensación de mayor continuidad -y menor inflexión- el paso de la educación secundaria a la terciaria.

En esto último, sí existe una continuidad reiterada en los relatos entre ambos grupos socioeconómicos. En efecto, todas las y los estudiantes del colegio particular subvencionado pretenden proseguir sus estudios. Por ejemplo, Lucía espera ingresar a ingeniería comercial; Consuelo, a derecho; Marcelo, a arquitectura; Carmen, a ingeniería civil en minas; Marcos, a comunicación audiovisual; Otros, como Leonardo, Teresa o Sebastián, no tienen una seguridad absoluta sobre qué estudiar. Dicen que depende de sus resultados en la PSU. No obstante, tienen meridianamente claro que, como dice Sebastián, entre sus expectativas se encuentra “obviamente tener un cartón, un título”.

En esta perspectiva, la PSU (PTU) ingresa por primera vez en los relatos. Y sobre ella existe una actitud ambivalente. Para algunos, esta no supone un desafío cotidiano para la experiencia escolar. Sebastián, por ejemplo, afirma sobre la misma:

Para mí es una prueba no más, pero esa prueba te da todo, o sea te puede dar todo y a la vez te puede quitar todo, o sea, si te va mal, obligado a trabajar y tratar de estudiar pa' la próxima, y que te vaya mejor [...] yo no lo siento como una presión, siento que tengo que ir con lo que sé, estudiar un poco más, y darle no más, y ver cómo me va. Sé que algunos de mis compañeros están nerviosos por la PSU, otros ansiosos que la quieren hacer luego, otras que no la quieren dar, y así, yo no, no siento ni presión ni nada por la PSU. (Sebastián, GSE Medio, E4)

Otros, sin embargo, son sumamente susceptibles a la presión que implica este expediente de selección. Consuelo, por ejemplo, subordina toda su experiencia escolar al desafío selectivo. Así la evoca:

oh, un estrés, es una prueba que me tiene mal, no quiero rendirla, o sea si quiero darla pero siento que es injusta porque no sé, no todos aprendemos igual y yo no sé, en matemáticas yo no sé nada, de hecho hace poco saqué 500 puntos solo respondiendo puras D, porque no sabía, entonces es una prueba que no te mide bien [...] entonces es un estrés constante porque tengo que adaptarme a lo que me está pidiendo la prueba en vez de demostrar lo que yo sé. (GSE Medio, E4)

Durante su último año de escolaridad, la presión por el desafío selectivo llegó a tal grado, que Consuelo comenzó a tener “ataques de pánico por la PSU, porque no me sentía preparada pa' darla y este era como el único año que me quedaba pa' prepararla y estaba mal, estaba muy mal” (GSE Medio, E4).

La mayoría del estudiantado, sin embargo, se resuelve en el campo abierto entre ambas actitudes: la indiferencia absoluta o la presión extrema. Para ellos, la PSU genera preocupación e incertidumbre, pero no bloquea las otras dimensiones de la experiencia

escolar. Marcelo, por ejemplo, representa al conjunto de sus compañeros al explicar su progresiva aproximación a los expedientes selectivos de la escolaridad:

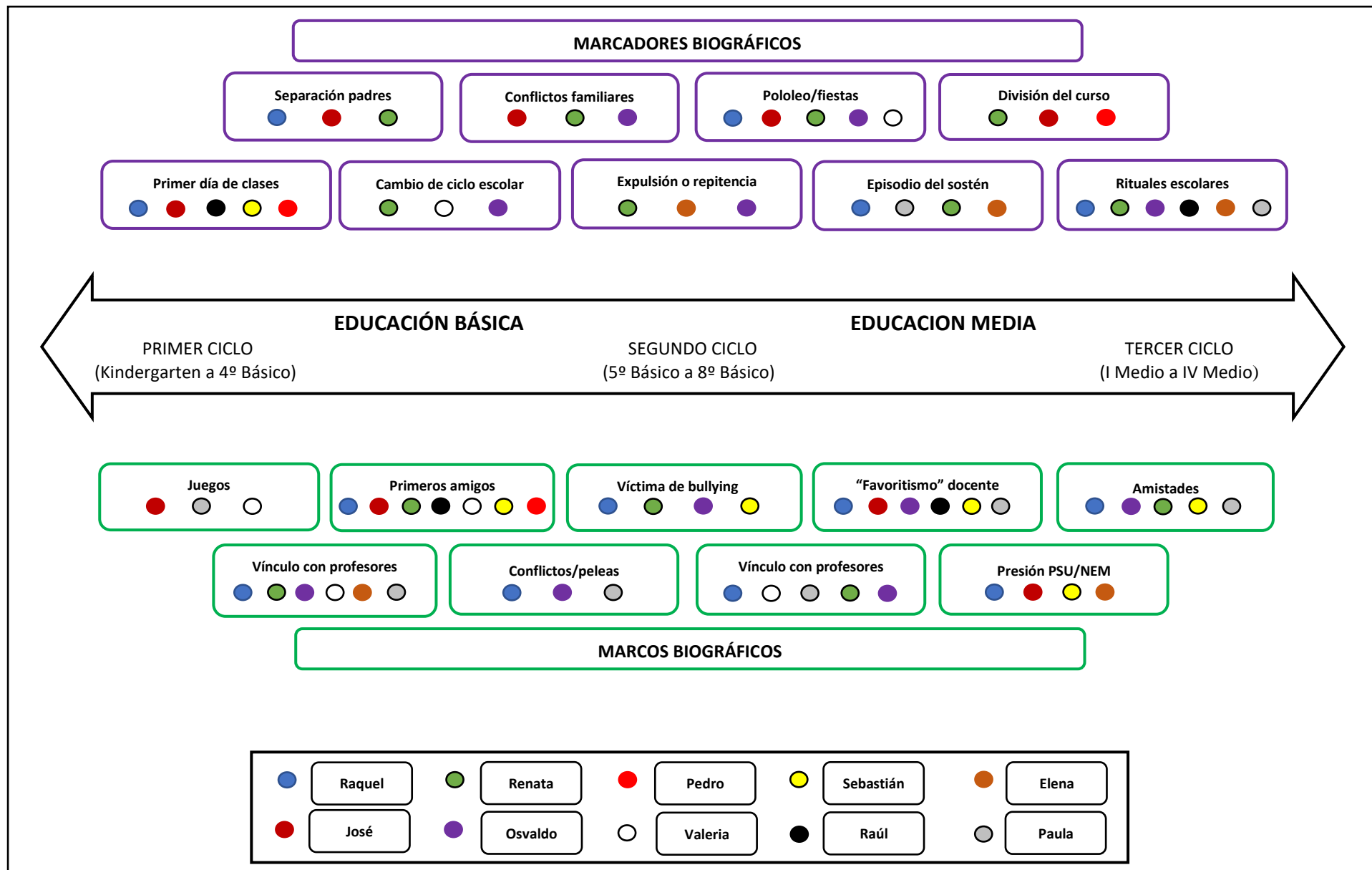
Ahora sí [estoy preocupado], porque se acaba yapo' el cuarto [Medio], ya en tercero [Medio] como que fui madurando un poco porque en primero medio, segundo medio, ni sabía, así como que tenía que rendir algo y tampoco no sabía de que iba a depender de la PSU, el NEM, y ahora como que igual ando medio asustado que ojalá resulte. (Marcelo, GSE Medio, E1)

Como se puede apreciar en el conjunto de relatos, los estudiantes de GSE Medio ostentan una mayor preocupación por la dimensión selectiva de la escolaridad -respecto de la exhibida por aquellos de GSE Bajo-. No obstante, y salvo algunos casos excepcionales, tal preocupación no tiñe la experiencia educativa en su totalidad. Los expedientes de selección generan más bien un manto de incertidumbre dentro de un cuadro vivencial caracterizado por el desarrollo de una fuerte sociabilidad juvenil. Es allí, en el fondo, donde se producen las principales instancias del “marcaje” escolar.

8.5. Las marcas biográficas de la experiencia escolar en estudiantes de Grupo Socioeconómico Alto

Siguiendo la misma estrategia que en los casos anteriores, a continuación presentamos la línea biográfica colectiva de los estudiantes de GSE Alto que asisten al colegio particular pagado (FIGURA 11). Posteriormente, la desarrollamos de manera descriptiva y concediendo preminencia a la voz del estudiantado.

FIGURA 11. LÍNEA BIOGRÁFICA COLECTIVA COLEGIO GSE ALTO



8.5.1 La Educación Básica

Entre las y los estudiantes que asisten al colegio particular pagado, la experiencia escolar se inaugura con el primer día de clases. Varios son los que lo recuerdan en detalle, particularmente desde un tipo de evocación donde imperan las sensaciones de incertidumbre y miedo. Por supuesto, como manifestación externa, también el llanto espontáneo que les es asociado. Raúl, por ejemplo, nos relata de esta manera su recuerdo más longevo:

la primera vez que entré al jardín me puse a llorar porque me estaban separando de mi mamá, entonces como era la primera vez que me separaban de mi madre me puse a llorar y ese es el recuerdo más antiguo que tengo de una escuela. (Raúl, GSE Alto, E1)

Sebastián también rememora tal día inaugural. En sus palabras, aún mantiene grabado:

cuando mi mamá me fue a dejar por primera vez al colegio, al anterior, y yo iba en los brazos de ella, sí, muy chico. Y me agarró la profesora y yo empecé a llorar y no quería irme y mi mamá me decía "no, vas a estar bien, vas a estar bien" y todo, y después me llevó a mi sala y conocí a mis compañeros. Fue como en kínder. (Sebastián, GSE Alto, E1)

Con todo, el miedo, la incertidumbre y los llantos son rápidamente disipados, pues, incluso desde aquel primer día de clases, las niñas y niños comenzarán a desplegar una sociabilidad lúdica que imprimirá su sello a la primera memoria escolar. En efecto, son frecuentes los relatos que afirman que la relación con los otros y el contexto de juego primará como soporte de la experiencia escolar infantil. Al respecto José recuerda:

al principio el primer día es horrible porque te separan de todo lo que es tu zona de confort y tus papás, pero después empezai' a hacerte amigos [...] cuando era uno chico uno como socializar era súper fácil, era llegar y "¿querí' jugar conmigo?", "ya" y jugabai' a los autitos o cualquier cosa. [...] era como un cabro chico, así que como que me divertía, la pasaba bien, cosas de niño. (José, GSE Alto, E1)

Esta jovialidad espontánea de la niñez y el generalizado ambiente lúdico del proceso escolarizador es constantemente remembrado. Por ello, lo que prevalece es una

imagen plácida de la primera etapa educativa. Sobre esta, Paula recuerda fundamentalmente: “los juegos que hacíamos, lo pasábamos súper” (GSE Alto, E1). Y Valeria lo reafirma al atestiguar: “recuerdo como de muy pequeña estar acá como durante los juegos, con algunos compañeros que tengo hasta el día de hoy. Como de pequeña acá tengo recuerdos como bonitos, como de canciones, como de juegos” (GSE Alto, E1).

Si la experiencia de la mayoría se encuentra asociada al juego y a la facilidad para hacer amigos, en algunos casos, esta muestra su cara inversa. En efecto, dos de los testimoniantes revelan que, al poco de iniciada esta primera etapa escolar, comenzaron a ser hostigados, cuestión que posicionó toda su vivencia infantil desde el lugar de la victimización.

En el caso de Raquel, este hostigamiento comenzó el mismo primer día de clases y no se detuvo durante toda la enseñanza básica. Su relato sobre el momento inaugural de exposición al menosprecio es el siguiente:

mi primer día de clases [...] me acuerdo perfecto que yo no quería entrar, no quería entrar. Y mi mamá me dejó en el patio de los niños chicos y ahí se despidió de mí, entró conmigo y yo ahí empecé a mirar y encontré a mis compañeras, que estaban jugando en una fila y le pregunté a una si podía jugar, a la que estaba mandando el juego y me mandó para atrás, me dijo “bueno”, yo era nueva, no conocía a nadie y me dijo, “bueno, pero te vas al final de la fila”, y todas me miraron feo [...] esa alumna, esa que me recibió así pesado, me hizo bullying desde kínder hasta cuarto básico [...] físico y psicológico [...] me acuerdo una vez que [...] me puso contra la pared, me ahorcó contra la pared, no me alcancé a asfixiar pero me tenía contra la pared y yo, yo no sabía qué hacer po', yo era chica, en ese tiempo yo no tenía amigos [...] esa niña, entonces era como contra mí, entonces todas le tenían miedo, entonces no tenía a nadie y eso, eso de primero a cuarto básico fue lo que más me marcó. (Raquel, GSE Alto, E1)

Un segundo caso de valoración negativa de la primera etapa infantil es el de Osvaldo, quien afirma que desde pequeño lo molestaban por su contextura física. De hecho, el primer recuerdo que tiene de su escolaridad es: “una vez que me agarré a combos en mi ex colegio, en el que me echaron, como en kínder o primero básico, una cosa así, pero siempre me acuerdo de la pelea porque era yo contra dos compañeros” (Osvaldo, GSE Alto, E1).

De esta manera, aunque para la mayoría del estudiantado de GSE Alto la experiencia escolar se inaugura “exitosamente” y es evocada desde la sensación del agrado y la alegría, para un número reducido de ellos, es en esta etapa donde se vivencian las primeras expresiones de exposición al maltrato y los conflictos. Como veremos, esto marcará su futura trayectoria.

En lo referido al primer ciclo de enseñanza básica, tras los momentos inaugurales ampliamente evocados, la memoria escolar no es prolífica en recuerdos puntuales. En efecto, la dimensión instructiva de la enseñanza desaparece de los relatos y tampoco brotan remembranzas sobre la cuestión de los premios y castigos o la de los rituales y

actos escolares, tal como lo revisamos en los casos de los estudiantes de GSE Medio y Bajo. Pareciera que la imagen que construyen las y los jóvenes de clase alta sobre este ciclo no se detiene en detalles. Esta, en el fondo, es una memoria más panorámica, genérica y contextual²²⁷.

Y en dicha mirada global, la cuestión de los vínculos emerge como la principal referencia valorativa de la experiencia escolar. En esto, entonces, la primera memoria escolar de las y los jóvenes de GSE Alto se hermana con la de sus congéneres de otros grupos socioeconómicos

Por supuesto, dentro de vínculos destaca el establecido con los primeros amigos. Paula, por ejemplo, recuerda de esta etapa: “cuando conocí a mis compañeros, mis amigos más cercanos” (GSE Alto, E1). José afirma sobre la misma: “lo que más me marcó [es que] tuve mi mejor amigo” (GSE Alto, E1). Mientras, Renata sostiene: “me acuerdo de mi mejor amiga [...] que nos conocemos de siempre, de primero básico, somos amigas hasta el día de hoy” (GSE Alto, E1). En fin, el testimonio de Valeria es representativo al respecto:

Yo creo que hay compañeros, amigos que yo conocí durante esa etapa que fueron así muy importantes y que bueno ahora por las cosas de la vida ya no es lo mismo, pero durante esa etapa fue como... como cuando me dicen mejores amigos como muy muy fuerte. Mi mejor amiga la conocí en tercero básico. (Valeria, GSE Alto, E1)

Los profesores también ocupan un lugar central en la escena vincular desarrollada en la primera etapa infanto-escolar. Sin embargo, y replicando lo señalado para el caso de los estudiantes de GSE Medio, el reconocimiento a los docentes no alcanza aquella intensidad afectiva exhibida por el estudiantado popular. Raúl, por ejemplo, afirma que dentro de sus recuerdos lo marcó:

hasta cuarto básico la profesora de matemática, porque ella siempre me sacaba mi potencial, la mis Verónica que fue la que tuve en primero básico y la tía Amanda que siempre me cuidaba a pesar de estar ya grande. (Raúl, GSE Alto, E1)

²²⁷ Respecto del recuerdo de eventos específicos, los casos son aislados y no representan una recurrencia empírica. Es decir, se expresan singularmente y no se reiteran en la experiencia escolar de algún compañero. Por ejemplo, Renata afirma que la marcó su repitencia de curso en Tercero Básico. En sus palabras: “repetir de curso en tercero básico fue algo súper fuerte para mí y fue en ese momento yo no lo vi pero en verdad creo que es lo mejor que me ha pasado” (GSE Alto, E1). O Elena evoca su carácter inquieto y cómo este la llevó a ser constantemente señalada por los profesores: “era buena pa’ jugar, pa’ conversar, pa’ cantar, pa’ bailar, entonces como que interrumpía, no sé, bailaba en la mitad de la clase. Entonces era como “ya po’ Elena siéntate” (GSE Alto, E1).

Elena, por su parte, recuerda a aquella profesora que no la castigaba -como lo hacía el resto- por su carácter inquieto. En su memoria, esta docente la marcó:

porque sabía cómo controlar a los niños bien, como sí, no sé, como que era súper amiga, no tan profesora, no tan como estricta, como que sabía cómo controlar a los niños de una mejor manera que como retarlos todo el rato, ¿cachai'?, yo creo que por esa parte me cayó bien. (Elena, GSE Alto, E1)

Como se puede apreciar en los extractos, existe una valoración positiva general hacia los docentes, a los cuales se recuerda con cariño. Pero, de igual forma, no es un recuerdo particularmente intenso en términos emotivos ni que suponga un soporte axial en su construcción inicial como sujetos.

Este reconocimiento generalizado hacia el estamento docente no supone la inexistencia de dinámicas humilladoras o lesivas en esta etapa escolar. En efecto, algunos estudiantes tienen grabados en la memoria determinados episodios de violencia. Elena nos cuenta uno de ellos:

Estábamos todos en el cambio de hora, ponte tú, de lenguaje a inglés y en ese cambio estamos todos jugando, no sé, escribiendo, otros dibujando, otros en la pizarra, y ella [la profesora] llegó, se encontró con esto, quizás venía enojada de una pelea con el pololo, qué se yo, y ahí nos mandó a todos a la punta del cerro [...] se enojaba y era terrible, se enojaba así por tonteras, por cosas de niños así y me acuerdo perfecto, me tiró una mesa... te juro. En inglés, me acuerdo perfecto, se enojó, yo estaba sentada, agarró mi mesa, la tiró, me tiró del brazo y me tiró pa' afuera, pero a tirones, a la fuerza. Y yo le decía: "pero señora ¿qué le pasa?, ¿por qué me está tironeando?" y me decía "no, pa' afuera, a la inspección". (Elena, GSE Alto, E1)

Este grado de agudez en las agresiones docentes no es, en ningún caso, una realidad generalizada. Pero sí, en más de uno, la experiencia de la indiferencia profesoral frente al sufrimiento infantil. Esto se revela particularmente en aquellos estudiantes que acusan haber sufrido bullying durante dicha etapa.

Oswaldo, por ejemplo, afirma sentir un gran rechazo por los profesores de su primer colegio, puesto que no hicieron nada frente a las humillaciones que recibía por parte de algunos de sus pares. Raquel, por su parte, afirma que el hecho de que los profesores no le creyeran -frente a las acusaciones que hacía de su hostigadora- constituyó una afrenta más que profundizó su posición de víctima, reforzando en ella la sensación de impunidad. Para estos jóvenes, la escolaridad en su etapa infantil mantendrá su cariz lúgubre. Este es, por ejemplo, el recuerdo de Oswaldo en torno a la misma:

me empezó a ir mal en el colegio, porque pésimo colegio en el que estaba yo, sí, me hacían bullying, sí, yo era más gordito y me empezó a ir peor en las notas porque tenía un promedio, primero básico, segundo básico, tercero básico, ya un 6, ya en cuarto [básico] 5,8 y ahí empecé a decaer [...] Es un dolor que hasta el día de hoy lo tengo igual, porque siempre me afectó mucho el tema de ser gordito y siempre me ha afectado el tema de mi físico y siempre me han criticado por eso. Hoy en día ya no, me preocupo demasiado de hecho, hago hartito ejercicio, estoy constantemente preocupándome, pero yo creo que es por eso mismo de hecho, porque me molestaban mucho por ser gordito y no sé, me dan ganas de pegarle a esos weones. (Osvaldo, GSE Alto, E1)

La sombra que aún arrastra Osvaldo por su infancia escolar fue disipada en el caso de Raquel precisamente por la acción de una profesora durante el último año del primer ciclo de enseñanza básica. En efecto, la estudiante nos relata que ella fue la primera docente que le creyó e hizo algo para que se acabara el hostigamiento del que era víctima. Desde entonces, como veremos, su experiencia escolar se modificó radicalmente. Con emoción lo recuerda:

me creyó mi profesora jefe de cuarto básico, ella me creyó [...] yo me acuerdo que cuando dijo eso yo no lo podía creer, yo estaba casi que me iba a poner a llorar como de emoción, porque fue la primera persona que me creyó, la primera persona que por fin le paró los carros a esta niñita, y ella igual era estricta y yo hasta el día de hoy que no está, le tengo mucho cariño, para mí me marcó, me rescató entre comillas.

Desde entonces, su aproximación a la experiencia escolar fue radicalmente distinta. Tras años de percibir en ella el desprecio y la humillación, por primera vez podía vivificarla como un lugar de afirmación y reconocimiento. En los hechos, afirma: “empecé a tener amigos, así que sí, fue un buen cambio, como que empecé a tener vida social, empecé a hacer cosas que a mí me gustaban”.

De esta manera, la memoria que despliegan las y los estudiantes de GSE Bajo respecto al momento de ingreso en la institución y el primer ciclo de enseñanza, se soporta en una valoración generalmente positiva y soportada en las vinculaciones establecidas en dicho escenario. Esta perspectiva general, como vimos, no impide que, en un grupo reducido de estudiantes, tal etapa constituya un momento iniciático de exposición al maltrato. Con todo, el caso de Raquel revela la posibilidad de transitar de un lado al otro de este espectro valorativo en poco tiempo. Será, como veremos luego, el mismo proceso de recalificación el que le ocurrió a Osvaldo unos años después.

Ahora bien, el paso a 5° Básico y el ingreso al segundo ciclo escolar, no es evocado como un momento de extendido marcaje. Para algunos, tal como ocurría en los jóvenes de los otros GSE, dicho tránsito se percibió fundamentalmente en el paso del profesor

generalista a los docentes especialistas²²⁸. Otros, escuetamente y de manera indirecta, como Pedro, hacen referencia al ingreso a la jornada escolar completa: “ahí como que se intensificó la jornada me acuerdo” (GSE Alto, E1).

No obstante, entre los pocos que señalan haber sido marcados por el paso a 5° Básico, la alusión preferente es la de tener la sensación de “ser más grandes”. Es una percepción cuya principal expresión externa se manifiesta en la posibilidad de asistir al colegio sin la cotona o el delantal o en el compartir patio con los estudiantes de enseñanza media. Así lo revela Renata:

cuando llegai’ a quinto básico todo el mundo sabe que eri’ más grande, como que ya eri’ de “básica grande” al final y fue bacán, como que hubo muchos cambios ponte tú, antes, ya no, pero antes de primero a cuarto básico teniai’ que usar delantal, entonces como que ya era quinto [básico] entonces dejar de usar delantal, eso era como el primer cambio, que puede sonar súper gil, pero como que pa’ un niño era como ser grande, no sé, también pasaba ponte tú en la alianzas y entrabai’ en competencias más de grande, teniai’ más clases, profesores distintos, en básica siempre estuvo un mismo profesor jefe y hacía lenguaje, matemáticas, casi que filosofía y religión, todo era de un mismo profe y cuando llegabai’ a quinto básico te cambiaban onda ya era distinto, entonces sí fue un cambio, fue un gran cambio. (Renata, GSE Alto, E1)

Y en el recuerdo de Valeria:

de cuarto a quinto [básico, recuerdo]el delantal [se ríe], me acuerdo del delantal. Es que ya eri’ grande, tú ve’ a los niños de quinto [básico] y son grandes, entonces los niños de quinto [básico] no usaban delantal y tenían los recreos con los grandes y podían subir al segundo piso, cuando eres chico no puedes subir al segundo piso, entonces son como esos cambios ya sin delantal y ahora son niños grandes de otra básica y comparten con la gente de media, entonces sí igual es un cambio, igual es un cambio, pero como en esos detallitos. (Valeria, GSE Alto, E1)²²⁹

²²⁸ El testimonio de Valeria es representativo al respecto:

Sí, porque igual [en el primer ciclo] uno tiene sus profes, que claro están como 8 horas contigo desde la mañana y te dicen: no ahora vienen los profes que son más estrictos, porque ellos no trabajan con niños, trabajan con niños grandes, entonces uno está así con los profes que son más pesados. (Valeria, GSE Alto, E1)

²²⁹ Sólo Osvaldo da cuenta de los cambios verificados en una perspectiva más biológica y en base a la dimensión del desarrollo de la sexualidad. En su recuerdo:

Sí [hubo un cambio en el paso a 5° Básico], hormonal más que nada, bueno empecé a experimentar yo con mi cuerpo, cosas así, me empezaban a atraer más las mujeres, las mujeres en el curso empezaban a desarrollarse y uno empezaba a mirar más, tuve mis primeras pololas de chico, mi primer beso. (Osvaldo, GSE Alto, E1)

En este segundo ciclo escolar los relatos tienden a estabilizarse en su estructura de marcaje. En efecto, aun cuando algunos revelan hitos significantes específicos²³⁰, la dimensión vincular se mantendrá como espacio referencial de la experiencia escolar, ya fuera movilizadora en una dirección afirmativa o anulativa del sujeto. Es quizás por esta estabilidad que algunos estudiantes obliteran en su relato las vivencias ocurridas en el segundo ciclo de enseñanza. Para estos, puede aplicarse la misma sentencia que utiliza Raúl sobre dicha etapa: “siempre como que la época escolar siempre ha sido bastante similar, por lo menos de primero a octavo básico” (GSE Alto, E1).

Respecto del primer tipo de direccionamiento, y al igual que en todas las etapas y en todos los GSE, nuevamente los amigos y profesores se alzarán como los principales soportes de satisfacción con la vida en la escuela. En ellos se encuentra el origen de la mayor cantidad de marcas biográficas. Así, por ejemplo, Raquel -quien, como vimos, vivía por primera vez la experiencia de una etapa escolar placentera- afirma sobre los primeros:

de quinto a octavo [básico] formé mi grupo de amigas, de mejores amigas, eso me marcó mucho, porque pasé de no tener a nadie a tener esas mejores amigas que se quedan a dormir en tu casa, que le cuentas todo y eran, éramos las tres, como las chicas super-poderosas. (Raquel, GSE Alto, E1)

En el otro registro, es decir, en la movilización negativa de los vínculos, algunos, como Sebastián, debieron comenzar a soportar por primera vez el hostigamiento. Sobre esta etapa recuerda:

no pasarlo muy bien en ese colegio [...] fue la misma etapa como tóxica y no me gustaba el colegio [me hacían] bullying o lo que yo pensaba en esa época que era bullying que yo recibía. Fue una etapa súper difícil para mí [...] ahora que estoy grande me di cuenta que la manera en la que me trataban a mí, era la misma manera en que trataban a todos los otros compañeros, solo que yo era muy sensible y yo dejaba que esos problemas me afectaran más que a otras personas. (Sebastián, GSE Alto, E1)

Otros, como Osvaldo, siguieron siendo victimizados y finalmente expulsados del colegio en sexto básico²³¹, tras una larga trayectoria de enfrentamiento y conflictos con los docentes. No obstante, la expulsión -que en un principio le generó una profunda sensación de injusticia- implicará, a la larga, un cambio significativo en su trayectoria

²³⁰ Por ejemplo, en el caso de Raúl: “me acuerdo que me invitaron a un concurso de matemáticas, entonces fui y lo gané” (GSE Alto, E1).

²³¹ Al respecto, afirma que en su último año antes de la expulsión:

Ya estaba chato, todos me caían mal, empezaba a putear a las profes porque ya igual también era pendejo, les decía “vieja culiá”, “tu no serví pa’ na”, “erí una perra” cosas así, si era cosa seria, eso frente a todo el curso

biográfica. En efecto, tras esta, Osvaldo se matriculó para cursar su 7° básico en el colegio donde es entrevistado. Respecto a su nuevo contexto escolar recuerda con gratitud:

nunca me había sentido como tan acogido por un grupo, pasar de sentirme tan excluido en el otro curso a sentirme tan querido, como que me empezaron a valorar, empecé a ver las cosas bonitas que yo tenía, ellos mismos me lo demostraron y me di cuenta quiénes son de verdad tus amigos, como son en verdad, yo no tenía amigos hasta ese minuto. (Osvaldo, GSE Alto, E1)

Como revela su relato, y en un tipo de desplazamiento similar al vivido por Raquel algunos años antes, el contexto de la experiencia escolar constituye un pilar de la construcción biográfica. Desde aquel reencuentro de Sebastián con su propia vida en la escuela, sus sempiternos conflictos con las autoridades escolares tendieron a disminuir. Incluso, comenzó a hilvanar un profundo compromiso con algunas de ellas. Por ejemplo, respecto de la profesora que lo recibió al llegar al colegio recuerda:

de séptimo a octavo, acá estando en este colegio, la miss Mónica que fue mi profe jefe durante séptimo y octavo [básico], pesada como ninguna, pero con un amor de madre, como era profe jefe a todos nos amaba, nos quería, daba la vida por nosotros, entonces esa señora me enseñó hartas virtudes y cosas muy bonitas. (Sebastián, GSE Alto, E1)

Ahora bien, si la dimensión vincular es la preeminente en el estudiantado de clase alta, al finalizar la enseñanza básica emerge un campo de acción propiamente juvenil, mención que no se advierte en los testimonios del alumnado de los otros grupos socioeconómicos. En breve: en la narrativa de estos jóvenes se evidencia una rearticulación entre los intereses propios de la condición etaria y las trayectorias biográfico-escolares. Es esta operatoria la que los distingue de sus pares del liceo municipal y particular subvencionado. La emergencia de esta nueva condición juvenil -y sus intereses y prácticas asociadas- es evocada por José de la siguiente manera:

[al finalizar la enseñanza básica] me empecé a asentar, hice mis amigos, empecé a tener mi grupo, esa etapa de formación [...] aquí hice mis amigos, tuve mi círculo, empezó... no me acuerdo cuando empezó bien el carrete; como en séptimo, octavo [básico], pero un carrete de cabros chicos, como “ya vamos a comer algo”, y después, como de octavo a primero [medio], me gustaba patinar, andaba en skate, tenía mis juntas, pero después me di cuenta que esas juntas igual te llevan por el mal camino, por ejemplo tenía unos amigos donde eran imposibles, después terminaron en la droga y cosas así. (José, GSE Alto, E3)

Esta apertura a una vida fuera de la escuela -pero experienciada desde los mismos vínculos escolares- también es señalada por Renata, quien afirma respecto de su grupo de amigas del colegio:

nosotras cuatro como que queríamos, como nunca fuimos unas niñas agrandadas, pero así como que teníamos ganas de crecer, como de salir, de ir al mall, no sé, de crecer, en esa parada estábamos, como queríamos dejar de ser niñas, entonces ahí tuve mis primeras salidas así como con mi amigas, era un grupo donde en verdad nos contábamos nuestras cosas, donde empezábamos a crecer. (Renata, GSE Alto, E1)

Y también Osvaldo evoca esta apertura biográfica hacia el espacio juvenil -siempre desde el marco de las vinculaciones escolares-:

ahí en octavo [básico] con mi propio curso empezamos los carretes, a tomar, primer pitito, ahí fue con ellos casi todo lo primero, las primeras experiencias sexuales con los de acá [del colegio], pero afuera, los primeros contactos hacia círculos exteriores, empecé ya a conocer otras comunas, a experimentar más la bohemia, lo que es la noche, como la adolescencia pura. (Osvaldo, GSE Alto, E1)

Es precisamente en el umbral de esta nueva apertura biográfica donde se encuentran una buena cantidad de los estudiantes de GSE Alto al momento de ingresar a su enseñanza media.

8.5.2. La Educación Media

El paso al último ciclo de la enseñanza escolar es el momento en que la cuestión académica adquiere una inusitada y omnipresente centralidad en el relato de los jóvenes de GSE Alto. En efecto, esta dimensión resultaba prácticamente inadvertida en la trayectoria biográfico-escolar de la enseñanza básica. Pero llegado a este punto, encuentra una expresión cabal y no dejará de imprimir su huella en las vidas de las y los jóvenes que asisten al colegio particular pagado.

Los relatos son reiterativos al respecto. Sebastián afirma sobre las implicancias de su paso a I Medio: “me di cuenta en primero [Medio] que el NEM empezaba a importar y que tenía que ponerme las pilas con el colegio, entonces intenté estudiar más, intenté mejorar, empecé a sentirle el peso” (GSE Alto, E1). También Raquel evoca este paso: “fue como ¡oh! estoy en media, me quedan cuatro años y fue como ya el NEM y empecé

a preocuparme más, a estudiar más, a subir mis notas. Eso fue mi cambio” (GSE Alto, E1). Y Raúl: “ya uno se siente más grande, ya empieza el NEM, teni’ que estudiar más [...] las notas empiezan a valer para tu futuro, entonces te tienes que preocupar más por las notas, tienes que estudiar más, teni’ más materias” (GSE Alto, E1).

En el fondo, la dimensión selectiva de la escolaridad se les aparece a estos estudiantes por primera vez como un tópico referencial de la experiencia escolar. En esto, es representativa la opinión de Valeria quien afirma que el principal cambio en el paso: “de octavo [Básico] a primero [Medio], yo creo que es como el reto escolar, como de asignaturas” (GSE Alto, E1).

El desafío escolar no dejará de estar presente como telón de fondo durante toda la enseñanza media. Pero este, en muchos casos, tendrá que ser compatibilizado con los intereses juveniles emergentes, los que no dejarán de proliferar. La gestión biográfica, entonces, supondrá un ejercicio de articulación entre los distintos espacios sociales por los que transita el o la estudiante. Osvaldo, por ejemplo, recuerda de su ingreso a la enseñanza media:

Empecé a salir, el primer corazón roto, el primer amor, la primera pelea fuerte con tus amigas, cuando empezai’ como, en [educación] media pasa eso que, me voy a ir sola con mis amigas a la playa, eso también pasó, empezó ya la vida como de carrete, me curé [emborraché] por primera vez. (Osvaldo, GSE Alto, E1)

La protagónica relevancia que adquiere la dimensión juvenil en su biografía, fue concomitante a un retroceso en sus resultados propiamente escolares. Así lo recuerda:

al menos para mí en lo personal me empezó a ir muy mal, tenía promedio 4,9 en su minuto, entonces el tema este también de empezar a conocer el carrete, me empezaba a desviar de lo académico, en primero medio yo creo que el carrete fue más duro que hoy en día, sí, porque era pendejo y no sabía mis límites, yo tomaba, tomaba, tomaba, tomaba, fumaba, fumaba y no me importaba nada²³².

Similar fue la experiencia de Raquel, quien afirma que en esta etapa descubrió su vocación por el baile. En la práctica, tal gusto se traducía en salir a bailar por las noches durante los días de semana, además, por supuesto, de los viernes y sábado. Como consecuencia, afirma: “empecé a tener más vida social, entonces me distraje mucho de

²³² Este momento “experimentador” vivido al comenzar la enseñanza media también es referido en otros relatos, como el de José:

ahora en [enseñanza] media, pucha igual aquí pasé por muchas cosas, tuve polola, experimenté varias cosas acerca del carrete, también acerca de lo que sabía que me intrigaba o no, por ejemplo, la única droga que he probado ha sido la marihuana y sería, y también yo digo, ya hay gente que le gusta y hay gente que no. (José, GSE Alto, E1)

las notas, mucho, mucho, mucho, como que empecé a pasarlo mejor yo y no, mis notas cayeron un montón” (Raquel, GSE Alto, E3).

Con todo, este tipo de trayectorias no es única ni homogénea. Por ejemplo, Sebastián y Pedro son dos estudiantes que ingresaron en I Medio al colegio particular pagado donde hicimos la investigación. Ambos venían de experiencias escolares caracterizadas por la victimización, el bullying o el aislamiento. La vida juvenil aún no llegaba a sus biografías y la dimensión extraescolar se reducía al ámbito familiar. Con todo, el arribo al nuevo ciclo de enseñanza y, fundamentalmente, el cambio de establecimiento educativo les reveló una nueva cara de la vida en la escuela. Pedro afirma al respecto:

en el colegio anterior yo creí que tenía buenos amigos y cosas por el estilo, pero como que no, no encajamos bien en el curso, o sea ellos eran buena onda y todo, pero como que no era nadie, acá como que encontré un poco mi identidad, por decirlo de alguna manera. Como que acá siento que soy alguien, eso es lo que yo pienso. (Pedro, GSE Alto, E1)

Por su parte, Sebastián señala:

cuando me cambié de colegio y empecé a hacer amigos acá automáticamente fui mucho más feliz, el ambiente es muy distinto y la energía que se siente es muy distinta, entonces el cambio fue uno de los momentos más felices que he sentido en la etapa escolar. (Sebastián, GSE Alto, E1)

Y es que, si en algo coinciden la abrumadora mayoría de los relatos, es que en el colegio particular pagado se estimula un particular ambiente de compañerismo y comunidad. Existe, a juicio general, una identidad escolar colectiva y un extendido sentimiento de familiaridad. En la visión de Valeria: “el ambiente es realmente muy familiar, es un ambiente muy rico [...] hay mucho compañerismo en verdad [se ríe] Yo siento que eso es como lo que más valoro” (GSE Alto, E1). Y sobre lo mismo opina Sebastián:

aquí en este colegio todos se tratan bien y todos se conocen. Se conocen los alumnos de cuarto medio hasta los de sexto básico. Obviamente no todos se llevan bien así, no todos somos amigos, pero todos nos conocemos y todos vemos cuando a alguien le pasa algo y los profesores también se dan cuenta, entonces es mucho más cercana la relación que uno tiene. (Sebastián, GSE Alto, E1)

El ambiente escolar fraterno es incentivado desde el propio colegio a través del énfasis en las actividades artísticas, cuestión en la que se diferencian completamente del liceo municipal y del colegio particular subvencionado. Esta dimensión, de acuerdo a los relatos estudiantiles, imprime un sello de identidad a la institución y es profundamente reconocida y valorada. Elena, por ejemplo, afirma sobre su establecimiento: “hacen todo, actividades como actos, como obras, todo lo artístico me encanta, entonces como que este colegio es muy artístico en ese sentido y me encantó” (GSE Alto, E1). En esto es secundada por Raquel, quien señala:

lo artístico lo promueven mucho y en otros colegios no, y hay gente como yo que le gustaba mucho más lo artístico que lo de materia y lo promueven, promueven el compañerismo, que tengamos que aceptar trabajar con el otro, aunque no te caiga bien. (Raquel, GSE Alto, E4)²³³

Como resulta evidente, la dimensión artística constituye otro de los soportes referenciales de la experiencia escolar en los jóvenes de GSE Alto. Esta, que no había sido destacada en sus evocaciones de la educación básica, adquiere toda su plenitud durante la enseñanza media. De hecho, los diez estudiantes entrevistados en este GSE reconocieron y valoraron explícitamente el desarrollo de dicha dimensión. Es quizás por esta razón que existe un fuerte marcaje escolar asociado a las actividades extra-académicas en los últimos años de la escolaridad. Al respecto, Valeria afirma que lo que más la ha marcado es:

ganar las alianzas con mi curso, dos veces [se ríe], un proyecto que hicimos como a nivel colegio que fue súper potente y que fue un año completo y yo aprendí, yo estaba en segundo medio y aprendí muchas cosas de mí misma y el colegio también de lo que yo quería, de lo que no me gustaba del colegio. (Valeria, GSE Alto, E1)

Oswaldo, a su vez, rememora como particularmente relevante: “las cosas con mi curso, la gira de estudios, los carretes, la fiesta de graduación, el 18 [de septiembre] cuando nos juntamos como curso, como que ese momento lo paso tan bien con ellos” (Oswaldo, GSE Alto, E1). Y Raúl destaca el principal de los rituales escolares

²³³ Sobre este punto, Paula señala:

eso es bueno de este colegio porque explotan a la gente que es artista y la utilizan para, no se po', tocatas, obras de teatro, baile, acá hacemos mucho baile, siempre perdemos muchas clases por el baile [se ríe], acá se desarrolla mucho el arte. (Paula, GSE Alto, E1)

Y, finalmente, Renata:

este colegio es medio artístico, onda los actos del colegio se toman muy en serio, hay un grupo como de escenografía, un grupo de vestuario o de música, entonces como que no lo decimos, pero es un colegio que pone mucho pino al tema de los actos. (Renata, GSE Alto, E1)

desarrollado en esta institución, el acto de despedida que los III Medios realizan para homenajear a sus compañeros de IV Medio. Por ello, cuando se le inquiriere sobre aquellos que más lo ha marcado en esta etapa afirma: “Sobre todo los bailes, en este colegio se baila hartito, hay una despedida para los cuartos medios entonces siempre los bailes han marcado” (GSE Alto, E1). Con mayor desarrollo narrativo nos lo afirma Raquel:

tenemos un acto de despedida de cuarto medio, de bailes, y ahí claro, casi ningún colegio lo hace, pero acá eso importa, tiene un peso, los alumnos quieren hacer ese baile, quieren demostrar el cariño a cuarto medio, lo hacen con ganas, no lo hacen por obligación y eso yo lo encuentro súper lindo, que el colegio como que te incentiva como a trabajar con tus compañeros, a demostrar cariño, a hacer cosas por los demás. (Raquel, GSE Alto, E3)

Como se puede apreciar, el tema extra-académico y los rituales y actos escolares generan una fuerte adhesión entre el alumnado. Esto refuerza la cohesión e identidad de la comunidad estudiantil, al tiempo que abona la creación de un clima escolar placentero, el cual se sustenta en el compañerismo y el trabajo conjunto en torno a dichas actividades. No es extraño entonces que en las y los jóvenes de GSE Alto, al igual que en sus congéneres de GSE Medio y Bajo, la dimensión vincular sea aquella que resalta en el último tramo de su experiencia escolar.

Amigos y profesores, nuevamente, ocupan el lugar estelar. Y aquí, la emotividad y el calado afectivo de las relaciones escolares que destilaba en los relatos de los estudiantes de GSE Bajo -y que se atenuaba en los de GSE Medio- vuelve a exhibir toda su intensidad afectiva.

Sobre las relaciones de amistad, Elena señala que son lo más importante de su experiencia escolar: “porque creo que han pasado por mi vida cuando estaba en mi peor momento, por decirlo. Y nada, ahí han estado siempre apañando, yo igual he estado siempre apañándolos” (GSE Alto, E1). Por su parte, Paula, no deja de reconocer que son sus amistades las:

que te mantienen en el colegio bien, en mi experiencia, porque la verdad nunca me ha gustado el colegio, ni como la metodología del colegio, así que nada po’, mi motivación es como estar con mis amigas [...] ellas de verdad marcaron una etapa muy importante en mí. (Paula, GSE Alto, E1)

De igual manera, sobre los profesores también se despliega una evocación profundamente emotiva. Reiteramos, en esto de la intensidad afectiva, los testimonios se homologan a los presentados por el alumnado del colegio público municipal. Por ejemplo, Osvaldo, el mismo que señalaba odiar su primer colegio y a sus profesores, terminará reconociendo (en una cita que ya expusimos previamente):

puedo rescatar varios profesores muy buena onda de este colegio que han sido importantes pa' mí, porque han estado ahí cuando ni mi familia estuvo, hay momentos en que uno a veces está tan solo y que ni te lo esperai' y un profe te da la mano, te ayuda. Por ejemplo, el Nicolás que es mi profe jefe, él siempre ha estado ahí, es como un papá pa' mí, como nunca entablé mucha relación con un papá, el Nico como que también se acerca o se asemeja a eso, pa' mi. (Osvaldo, GSE Alto, E1)

El generalizado reconocimiento de los profundos vínculos escolares no exime, de todas maneras, la presencia de conflictos en la cotidianeidad escolar durante los últimos años de la enseñanza media. Ya hemos revisado cuánto afecta -y cómo es impugnada- la existencia del “favoritismo” docente. Pero también, y de manera puntual, tal conflictividad puede expresarse con una gran intensidad, articulando -de paso- las solidaridades estudiantiles contra la arbitrariedad. Destacamos dos eventos particulares. El primero de ellos ocurrido a Raquel. Ella nos cuenta:

hubo una profesora una vez, yo le estaba haciendo masaje a un compañero, un compañero estaba muy adelante mío y me dijo como: “¿hazme un masaje?”, porque estaba adolorido y yo lejísimo, sentada le hice así no más, como muy muy piola, y la profesora llegó y me dijo que era una geisha y yo no sabía qué era eso y nadie de mi curso sabía que era eso, entonces todos preguntaron qué era y le hizo a un compañero, lo hizo buscarlo en internet y decirlo en voz alta, qué era, que es una mujer criada para satisfacer las necesidades del hombre y ahí quedé pa' adentro, porque yo en ese tiempo tampoco era de defenderme [...] entonces yo le dije como “no tiene nada de malo que yo le esté haciendo un masaje y no por eso soy una prostituta” y me dice “sí, porque estás satisfaciendo a tu compañero y esas cosas no se hacen, como las niñitas que están en el recreo con sus pololos, sentados juntos, de la mano y eso también está mal” y empezó a decir cosas tan ridículas que mis compañeros, que un amigo empezó a hacerle cariño a otro amigo y ese amigo le empezó a hacer cariño a otro amigo, entonces todos se empezaron como a burlar de la profesora y a defenderme. (Raquel, GSE Alto, E4)

Este caso revela cómo la humillación docente es enfrentada colectivamente. Y aquí quisiéramos hacer un apunte. Hemos comprobado previamente que en los estudiantes de GSE Alto se desarrollan prácticas de bullying y hostigamiento estudiantil. Sin embargo, en este segmento no habíamos presenciado la figura del “tercero solidario”, tan aludida en los sectores medios y bajos. Es ahora que emerge con todo su potencial. Y lo hace en la lógica de la reacción colectiva y pública, no en la de la protección y la defensa individual, como ocurría en los otros establecimientos.

Es este mismo tipo de reacción solidaria la que se evidencia en el segundo episodio destacado. Este aparece en múltiples relatos y se encuentra alojado en la memoria colectiva de los estudiantes de GSE Alto. Su protagonista, Paula, lo recuerda así:

yo no ocupo sostén normalmente, porque me incomoda, entonces yo venía al colegio sin sostén po', y bueno, yo me sacaba el polerón y se me notaban los pezones, obvio, porque tengo pezones, no me los puedo sacar, entonces la inspectora como que la agarró conmigo y dijo como "oye, es que no podis' andar mostrando tus pezones y la cuestión, porque excitai' a tus compañeros, a que te miren y te van a tratar mal" y toda la cuestión [y yo le decía] "no es mi culpa que ellos no sepan controlarse, onda ese es tema de su educación, no me puedo hacer cargo de eso", o sea, no es problema mío, o sea, tener pechugas todos saben, no es un secreto y tampoco un objeto sexual. (Paula, GSE Alto, E1)

El enfrentamiento entre Paula y la inspectora despertó rápidamente la solidaridad de sus compañeras de curso. En sus palabras:

mis compañeras me apoyaron, mis compañeras todas vienen con sostén, yo soy la única que no le gusta, me apoyaron caleta y hablamos con la inspectora y todo, pero igual al final me dijo "si no te poni sostén te voy a expulsar" o algo así. (Paula, GSE Alto, E1)

La intransigencia de la autoridad generó una reacción en cadena de las mujeres. Este es el recuerdo de Raquel sobre este verdadero movimiento solidario:

me acuerdo que hay muchas amigas que son como feministas y había una [...o dos] que nunca venían con sostén y nunca las retaban, nunca las retaban y se dieron cuenta y fueron a nuestra sala, sacaron a los hombres y empezaron a decir como "ya, tienen que venir con sostén, no sé qué, por lo menos en el colegio, un peto deportivo y después hagan lo que quieran" y ahí todas mis amigas que son como más, como más fuerza de mujer se unieron y dijeron "sabí' qué, es decisión nuestra, nuestros pechos son iguales a los de los hombres, no tenemos por qué usar nosotras y ellos no" [...] porque esa era la excusa. Y todas como que se pusieron del lado de ellas, entonces todas dijeron "ya mañana venimos sin sostén todas" [...] y ellas siguieron viniendo sin sostén y yo creo que en verdad está bien, está bien porque al fin y al cabo es lo mismo del hombre y el hombre también debería dejar de tener como eso sexualizado, deberían poder verlo sin que quede la cagá'. (Raquel, GSE Alto, E3)

Como revelan los dos casos presentados, la conflictividad no deja de estar presente en una cotidianeidad escolar caracterizada por la armonía y la cohesión de la comunidad educativa. En última instancia, estos enfrentamientos a la autoridad no hacen más que reforzar la unidad de base del estudiantado a partir del despliegue de significativas estrategias solidarias.

Y es que es finalmente allí, en la urdimbre de relaciones empáticas y solidarias que establecen los actores escolares, donde la experiencia escolar encuentra su máxima expresión de sentido. Y esto, como lo hemos revisado, es una cuestión que atañe tanto a los y las estudiantes de GSE Alto, como a aquellas y aquellos de sectores medios y populares.

8.5.3 El fin de la escolaridad y los proyectos de futuro

El término de la etapa escolar genera múltiples sensaciones en el estudiantado que asiste al colegio particular pagado. Entre ellas, las más reiteradas son la del miedo, la incertidumbre y la pena. Pero también la de ganar un mayor espacio de autonomía individual. Es una ambivalencia que se juega entre dos figuras principales: salir de -o reventar la- burbuja y obtener la ansiada libertad.

Respecto de la primera de estas figuras, debemos recordar que -como vimos en el capítulo de contextualización- una de las metáforas utilizadas por una parte este alumnado para referir a su situación social es la de la burbuja. Esta expresaría la percepción de encontrarse, de manera privilegiada, inmersos en un mundo protegido de los avatares del exterior. Por lo mismo, el término de la escolaridad es un momento que genera miedo en tanto supone poner fin a la vida en la burbuja. Lo revela con meridiana claridad el testimonio de Raquel, quien afirma que salir de IV Medio representará:

un cambio súper drástico, o sea mi vida está hecha acá, llevo 13 años sin salir de este colegio, tengo amigos afuera obviamente, pero tengo miedo, siento que me van a reventar una burbuja, tengo miedo, esa es la verdad. O sea, lo pienso todos los días [...] También me da mucho miedo dejar de ver a mis amigos cercanos, me da miedo, me da pena porque son como parte de mi familia, entonces dejar esas cosas me causa mucho, mucho susto, me quita el sueño por las noches la verdad. (Raquel, GSE Alto, E4)

En una tesitura similar, pero con una incertidumbre de talante más optimista, se encuentra Renata, que sostiene: “Yo amo mi colegio, me gusta mucho, y salir es cerrar un ciclo importante [...] cerrar un ciclo y que parta otro, como: ‘se terminó la zona de entrenamiento’, como ‘dale lánzate’, es como, ahora ‘ya, vai’ tu solo” (GSE Alto, E1). Entre el miedo extremo de una y la incertidumbre optimista de la otra se encuentra la visión de Valeria, para quien el fin de la escolaridad constituye:

cerrar un ciclo súper grande, muy fuerte también, porque he estado acá más de lo normal, si la gente está catorce yo he estado 16 años, entonces es un salto muy fuerte que en verdad me tiene muy asustada, pero creo que es lo único que quiero.

Quiero salir a la universidad, de verdad quiero salir, quiero implementar todo lo que aprendí viviendo en un colegio en Vitacura. Es mi vida y decir como “la vida no es como en Vitacura” [se ríe] y es como un reto que me da mucho miedo pero que necesito y quiero con todas las ganas tomar, salir del colegio. (Valeria, GSE Alto, E1)²³⁴

Como revelan los testimonios presentados, el término de la etapa escolar supone -ya sea que produzca miedo, esperanza o una mezcla de ambas- salir de un espacio de protección (la burbuja) y enfrentarse a un mundo desconocido: la sociedad.

Es precisamente la salida de dicho espacio la que induce un segundo tipo de sensación predominante: la de la libertad. En efecto, como hemos revisado en el caso del estudiantado de clase media, el fin de IV Medio representa el comienzo de una nueva etapa, la cual es imaginada como una donde primará la verdadera autonomía individual. Para los y las jóvenes de GSE Alto, esta percepción es aún mayor y más extendida.

Lo dice Elena al ser inquirida respecto de qué representa y como se sentirá al salir de IV Medio: “yo creo que libre, como hecha, como ya terminé así” (GSE Alto, E1). También Paula: “libertad, o sea como al fin salí de cuarto medio, es que acá siento que son muchas horas” (GSE Alto, E1).

Para algunos, esta libertad supone la liberación respecto del carácter “alienante” de la institución escolar. Osvaldo, por ejemplo, afirma que con este paso ganará:

Libertad, mucha libertad, ganar tiempo perdido, eso en verdad. Libertad porque ya no tengo que estar viniendo a un establecimiento, con un tipo de uniforme, seguir ciertas reglas, seguir ciertos horarios y tiempo perdido, porque siento que, todas estas mañanas donde a veces no hago nada podría estar en mi casa con mi computador produciendo música, podría estar haciendo relaciones públicas para ir a tocar a fiestas. (Osvaldo, GSE Alto, E1)

Otros, en cambio, avizoran tal libertad en la perspectiva de ganar autonomía sobre las decisiones en torno a la trayectoria de la vida. Es el caso de Sebastián, quien sostiene que el salir de IV Medio representa:

²³⁴ En este registro también se encuentra el testimonio de Pedro, quien afirma que al salir de IV Medio sentirá:

yo creo que tristeza y un poco de alegría también porque empieza una etapa nueva en mi vida, sé que me van a hacer bolsa afuera [se ríe], en la sociedad, pero es un avance y ya uno empieza a ser más independiente, empieza a tomar caminos que antes no se atrevía a tomar porque estaban encima tuyo o no te lo permitían. (Pedro, GSE Alto, E1)

libertad un poco, de cerrar una etapa pa' empezar, cerrar la etapa escolar, y la libertad para decidir si voy a entrar a la universidad o si voy a irme un año a trabajar o a tomar vacaciones, es como el cierre de un ciclo y decidir qué hago ahora con mi vida, como cruzar un camino y tener un mundo infinito pa' recorrer. (Sebastián, GSE Alto, E1)

De esta manera, entre los y las estudiantes de GSE Alto, el término de la escolaridad se resuelve entre el miedo de enfrentarse a la sociedad (romper la burbuja) y la libertad de decidir lo que se hace en ella.

Ahora bien, si en los estudiantes de GSE Medio y Bajo la educación superior se instala como horizonte proyectual hegemónico, ocurre lo mismo con sus pares del colegio particular pagado. Así, por ejemplo, José aspira a estudiar medicina; Raúl, ingeniería (aún no sabe en qué); Valeria, sociología; Sebastián, derecho; y Elena, terapia ocupacional.

La universidad, entonces, constituye el referente de futuro de estos jóvenes. Sin embargo, debemos hacer dos salvedades respecto de sus congéneres del liceo municipal y del colegio particular subvencionado.

La primera de ellas es que entre el estudiantado de clase alta existe una mayor cantidad de jóvenes que aspiran a carreras u oficios "no convencionales": Raquel sueña con ser bailarina; Osvaldo, sonidista y productor; Pedro querría ser músico; Paula ingresará a danza; y Renata aún no tiene decidido qué quiere estudiar, pero le encantaría ser promotora comunitaria o activista social de la causa ecologista. Sin embargo, y a pesar de la fuerza y la convicción con que enarbolan su "vocación", todos terminan reconociendo que su anhelo vital debe ser complementado con algún tipo de estudios superiores. Esto, pues, sería la única manera de asegurar una estabilidad futura. Es representativo al respecto el caso de Pedro:

yo la verdad es que detesto estudiar, pero mira, yo soy como muy, me gusta bastante el área de la música y cosas por el estilo, pero, por lo que me han dicho, en el país es como súper pelúo' [difícil] surgir en la música, entonces yo estaba pensando estudiar algo como diseño gráfico, que es a lo que se dedica mi papá y él me puede echar una mano para encontrar una pega o hacer algo que no necesariamente cueste tanto tiempo. (Pedro, GSE Alto, E1)²³⁵

Y existe una segunda salvedad. En los y las jóvenes de GSE Alto -a diferencia del estudiantado clasemediero y popular- la dimensión selectiva de la escolaridad constituye un marco que impregna toda su experiencia -escolar y vital- en sus últimos años. En

²³⁵ En la misma lógica Osvaldo contesta con entusiasmo que quiere:

Ser el mejor sonidista y el mejor productor, voy a estudiar pero no en una universidad en verdad, en un instituto, pa' poder tener también una espalda [económica] en caso de que tampoco me vaya a salir esto, pero ya teniendo estudio, complementándolo con esto puedo llegar más lejos todavía. (Osvaldo, GSE Alto, E1)

efecto, la alusión al estrés cotidiano que genera la PSU y la presión por ingresar a la educación superior es prácticamente transversal.

Al respecto, Raúl afirma que él y sus compañeros se encuentran: “estresados obviamente, la PSU es un estrés constante [...] ahora que estoy con el estrés de la PSU uno baja las notas, entonces más estrés” (GSE Alto, E1). Paula también afirma respecto a sus compañeros: “los veo súper estresados y súper angustiados con la PSU de verdad” (GSE Alto, E1). Este estrés, y la presión socio-familiar asociada, es expresado de manera encarnada por Sebastián, quien nos confiesa que siente:

el estrés de la PSU, porque es un tema [...] pa’ que te vaya bien en la PSU tení’ que estudiar por tu cuenta, estar en un preu²³⁶, estar con profe particular, entonces se ve mucho el estrés de eso. Nosotros estamos en un ambiente, claro no tenemos problemas económicos, no tenemos nada de eso, pero estamos en un ambiente en el que el rendimiento es súper exigente y si no entrai’ a la universidad no erí’ nadie, no vai’ a ser nadie en la vida porque te fue mal en la PSU, entonces es algo súper exigente. (Sebastián, GSE Alto, E1)²³⁷

Finalmente, José, con un indisimulado desprecio a esta evaluación y al impacto que tiene en su vida, concluye:

como que todos andan estresados, odio la PSU también, odio todas estas cuestiones, esta preparación es estresante, y además te ponen en una prueba, no deberían ponerte en una prueba el rumbo de tu vida o el trayecto que uno debería tomar, pero así es la sociedad acá en Chile [...] la PSU me tiene tan... porque hay veces que colapso y cosas así, me tiene tan chato [...] siento que tengo que mantener mi promedio para la carrera que necesito y además tengo que estudiar preu y tengo doble jornada y son exigentes, son muy agotadores, yo termino llegando a las 8 a mi casa de cuatro días a la semana [...] y tení’ preu y terminai’ acostándote a las 12 de la noche. (José, GSE Alto, E4)

Como revelan los relatos, la dimensión selectiva y certificadora de la escolaridad se toma la vida estudiantil en su(s) últimos años. De esta manera, si el horizonte futuro deseado por los estudiantes de los tres GSE es la educación universitaria, solo en aquellos de clase alta este se traduce en una presión generalizada, cotidiana y constante para su experiencia biográfica ordinaria. Y en esta dirección invierten tiempo, energía y dinero

²³⁶ Preuniversitario: Instituciones particulares de adiestramiento para enfrentar las pruebas de selección universitaria.

²³⁷ Valeria también da cuenta de las presiones familiares que ve en sus compañeros al afirmar que: “es como de mis mismos compañeros ese agobio que traen desde afuera, que no, que tengo que llegar, no puedo hacer las tareas del colegio, entonces llego al colegio me piden un trabajo y lloro porque tengo preu después” (GSE Alto, E1).

(ir a un preuniversitario, contratar profesores particulares, etc.) para maximizar sus posibilidades y posiciones en la carrera educativa.

En los jóvenes de clase alta, entonces, el desafío escolar es enfrentado con estrategias particulares y con una movilización de recursos específica. Ellos saben -si no explícitamente, sí en sus prácticas de posicionamiento educacional- que el desafío escolar constituye, en el fondo, una competencia. Y esto los distingue del estudiantado que asiste al colegio particular subvencionado y al liceo público municipal.

CAPÍTULO 9. LOS SENTIDOS DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR

En este capítulo exponemos los resultados referidos a los sentidos de la experiencia escolar relatados por aquellos estudiantes de los tres grupos socioeconómicos que participaron de esta investigación. Antes de presentarlos, y tal como lo hicimos en el capítulo anterior, corresponde primero revisar el modo en que la literatura educativa ha desarrollado esta cuestión en el campo investigativo nacional. En este caso, sin embargo.

Con este objetivo, inicialmente repasamos los principales trabajos empíricos que se han ocupado de explorar los sentidos atribuidos por los estudiantes secundarios a la escolaridad. A partir de esta revisión, exponemos nuestro posicionamiento en dicho campo y los potenciales aportes que podrían derivarse de esta investigación.

9.1. El estudio sobre el sentido de la experiencia escolar en Chile²³⁸

Como revisamos en la introducción, el discurso hegemónico -de política pública y académico- proyecta la imagen de una “escuela vacía”. Sin embargo, tales registros no agotan el espectro de aproximaciones en torno al sentido de la escuela chilena. En efecto, esta problemática también ha sido abordada por la investigación empírica, configurando un tipo de acercamiento que difiere del precedente. La diferencia sustancial entre ambas matrices es que, en esta última versión, el ‘sistema de razón’ se soporta en la valorización de la subjetividad de los actores escolares. Serían estos los que producirían el sentido –o su crisis- a partir de una experiencia históricamente situada. En el fondo, esta literatura “hace carne” la precaución de Guzmán y Saucedo (2015) respecto a que:

el sentido de la escuela no está predeterminado cuando los alumnos y estudiantes llegan a ella. Si bien hay orientaciones y pautas culturales (discursos, historias, emblemas, signos, prácticas) que establecen que estudiar es importante y necesario, serán los propios niños y jóvenes quienes tendrán que construir el sentido de la escuela a partir de sus experiencias y vivencias. (p. 1030)

Es por esta razón que, antes que deducir una crisis de sentido de la escuela a partir del análisis de las estructuras y funciones del sistema, la investigación empírica ha explorado su consistencia directamente en los procesos de significación desarrollados por los actores escolares²³⁹.

²³⁸ Una primera revisión en torno a estos antecedentes fue publicada en Neut et al. (2019).

²³⁹ En este punto resulta necesario realizar un ejercicio de delimitación. Existen trabajos cuyo objetivo es indagar en el sentido que los actores escolares atribuyen a dimensiones específicas de la experiencia escolar y no a esta en su conjunto, de manera global u holística. Destacan, por ejemplo, las investigaciones

Al respecto, las investigaciones empíricas revelan un proceso de escolarización pletórico y saturado de sentidos. En efecto, ya desde los primeros estudios que abordan esta cuestión, se constata la relevancia de la experiencia escolar para los jóvenes y los procesos de significación que esta desencadena. Así, por ejemplo, Salinas y Franssen afirman:

Los jóvenes tienden a privilegiar la dimensión de formación del sujeto. Para ellos, los objetivos de adquirir cultura, formarse como persona, desarrollar valores y normas de conducta resultan ser los más relevantes. En segundo término se ubican cuestiones de carácter más instrumental [... Por ello] los jóvenes le asignan un sentido a su experiencia escolar que consagra y confirma el modelo cultural de la escuela (la formación cultural, personal y social), y aunque prepararse para el trabajo y para dar la PAA²⁴⁰ son imperativos de selección del sistema, son desplazados por estas otras dimensiones. (s/p)

Estudios posteriores confirmarán la existencia de múltiples sentidos escolares entre el estudiantado. Molina (2008), por ejemplo, distinguirá cuatro configuraciones de sentido en jóvenes que asisten a liceos públicos municipales: “prepararte para el futuro”, “desarrollarte como persona”, “tener más cultura” y “vivir la experiencia/etapa”. De acuerdo al autor, la existencia de esta pluralidad de figuras revelaría la generación de un horizonte de sentido fragmentado (Molina, 2008; Molina y Oliva, 2015) que operaría: “no tanto entre diferentes liceos, sino al interior de una misma aula o sala de clases” (Molina, 2013b, p. 61). Este proceso de pluralización de los sentidos escolares también ha sido analizado en Chile a partir del uso del instrumental teórico de la sociología de la experiencia escolar de Dubet y Martuccelli (Rojas, 2006). Por su parte, Moya (2008) concluye que los jóvenes urbano-populares significan la escolaridad desde una racionalidad pragmática. Para el autor: “la educación formal cobra sentido para la concreción de proyectos de vida [...pues] es significada como ‘la’ forma de ascenso y promoción social” (p. 11). No obstante, a esta racionalidad pragmática se le agregaría una de carácter relacional, que valoriza la escuela en tanto espacio de creación de vínculos humanos. Esta connivencia de sentidos también se ha evidenciado en niños que asisten a la educación básica de escuelas rurales (Silva et al., 2013).

Esta breve revisión permite sostener que la proliferación de sentidos en torno a la escolaridad se estructura en base a una tensión central, determinada por la preponderancia que los estudiantes atribuyen al orden instrumental o al relacional dentro de su proceso educativo. Ambas racionalidades son movilizadas por los jóvenes al momento de

desarrolladas en torno al sentido del aprendizaje (Valenzuela, 2009), de la participación escolar (Prieto, 2005) y de la formación ciudadana y política (Ravelo y Radovic, 2018; Redon et al., 2015), así como aquellas que analizan el sentido de pertenencia a la institución educativa (Castillo et al., 2018; Quaresma y Zamorano, 2016) y el sentido de futuro (Molina, 2013a) que construyen los estudiantes chilenos a partir de su experiencia escolar. En nuestro caso, el foco de análisis estará puesto específicamente en las investigaciones cuyo objetivo es desentrañar el sentido global que estos elaboran.

²⁴⁰ Prueba de Aptitud Académica. Evaluación aplicada en Chile hasta el año 2002 como mecanismo de selección para el ingreso a la educación superior.

significar su experiencia escolar y producen una ‘tensión de sentido’ cuya definición corresponde a un ejercicio del sujeto.

En la práctica, cuando prima la racionalidad instrumental, la escuela es concebida como un medio que habilita posibilidades económicas y de promoción social para el futuro, mientras que las alusiones al sentido de la misma se expresan en la fórmula “ser alguien en la vida” (Moya, 2008, p. 9) o alguna de sus derivaciones: “ser alguien” (Salinas y Frassen, 1997, s/p), “ser algo más” (Silva et al., 2013, p. 10), “tener posibilidades de vida” (Baeza, 2001, p. 85), “prepararte para la vida” (Molina, 2008, p. 117).

Por su parte, cuando la definición se vuelca hacia el orden relacional, lo significativo es la vivencia del presente y la sociabilidad desplegada en el escenario escolar. En esta perspectiva, los estudiantes, antes que valorizan a la escuela en tanto espacio de vinculación humana. En este registro, el sentido de la escuela se sintetiza en la fórmula “vivir la experiencia/etapa” (Molina, 2008, p. 116) y se materializa en “el acto de compartir con otros” (Silva, et. al, p. 5) y tener “contacto con otros jóvenes” (Baeza, 2001, p. 85). Como señalan Salinas y Franssen (1997), en este polo de sentido “son las relaciones en el grupo de pares que aparece en el centro mismo de su vida escolar” (s/p).

La ‘tensión de sentido’ que produce la movilización conjunta de ambas racionalidades es un proceso que los mismos estudiantes reconocen, estableciendo una “*clara diferencia entre el asistir a clases y el concurrir al liceo*, donde lo primero es una obligación, mientras lo segundo es una oportunidad de encuentro con los pares, de diversión y de posibilidad de protagonismo” (Baeza, 2001, p. 91).

Sería esta tensión la que deben ponderar los jóvenes al momento de definir el sentido global de la escuela, operatoria a través de la cual se singulariza la significación en torno a su propia experiencia escolar.

9.2. Los límites de la investigación en torno al sentido de la experiencia escolar en Chile. O sobre dónde inscribimos nuestro trabajo

La investigación empírica ha demostrado que los estudiantes chilenos desarrollan múltiples sentidos en torno a la escuela y su experiencia en la misma. No obstante dicha verificación, del conjunto de trabajos que se inscriben en esta perspectiva emerge una imagen que no deja de tener sus propios límites.

Aquí, al igual que en el caso de los estudios en torno a la experiencia escolar, se verifica una gran concentración territorial y socioeconómica de las muestras²⁴¹. En efecto, la mayoría de los trabajos se basa en entrevistas a estudiantes de la región Metropolitana de Chile y, particularmente, de Santiago (Baeza, 2001; Molina y Oliva, 2015; Molina, 2013b; Molina 2008; Moya, 2008; Salinas y Franssen, 1997). En la literatura revisada, solo dos investigaciones escapan a este patrón. Una de ellas porque tiene un carácter

²⁴¹ En parte, esta situación se debe a que, aunque ampliado, el corpus central de la literatura utilizada en esta parte corresponde a los mismos estudios referenciados en el capítulo anterior.

regional y rural, centrándose en relatos de estudiantes Mapuche que viven en la comuna de Ercilla, región de la Araucanía (Silva et al., 2013). La segunda, como hemos señalado previamente, debido a que tuvo un alcance nacional (Edwards, et al., 1995).

Un segundo eje de concentración es el referido a las características socioeconómicas de los estudiantes que participaron en los respectivos estudios. En la práctica, nuevamente, la mayoría de las investigaciones se ocupa de indagar en el sentido que construyen los jóvenes de estrato socioeconómico bajo (Baeza, 2001; Silva et al., 2013; Moya, 2008) o, en su defecto, que asisten a escuelas públicas municipalizadas (Molina y Oliva, 2015; Molina, 2013b; Molina, 2008)²⁴². En este aspecto, se diferencian las publicaciones que incluyen a estudiantes del sector subvencionado y particular (Edwards, et. al, 1995; Salinas y Franssen, 1997).

Del conjunto de limitaciones referidas, aquella que intentamos saldar en esta investigación es la que incumbe a la concentración socioeconómica. En efecto, la inclusión de los tres grupos socioeconómicos habilita una reconstrucción socialmente pormenorizada para, desde allí, reconstruir el sentido global -o los sentidos globales- que adquiere la escolaridad entre el estudiantado de secundaria en Chile.

Eso en lo referido a las cuestiones “formales”. Pero también existen algunas precisiones que debemos realizar en torno a aspectos de mayor calado analítico. Dos son los que nos parecen relevantes de destacar.

El primero de ellos refiere a los modos de aproximación en torno al sentido de la escolaridad en los trabajos revisados. En general, estos, aun cuando explicitan su paradigma y procedimientos metodológicos, no detallan el formato específico a través del cual acceden al sentido estudiantil. En concreto, no sabemos cuál fue -si es que hubo- la o las preguntas planteadas concretamente para detectar los significados elaborados en torno a la escolaridad. Esto resulta fundamental, pues, como veremos en nuestros propios resultados, la respuesta de los estudiantes, y más específicamente su posición de enunciación, se va desplazando a medida que la “pregunta por el sentido” se direcciona desde tal o cual coordenada. Intuimos que este desplazamiento se relaciona con un fenómeno ya detectado por Baeza (2001) en su estudio sobre el “oficio de alumno”. En este, el autor afirma: “desde las entrevistas, se deriva que el sentido y significado del ser alumno posee dos fuentes: una externa y una interna. Hay un sentido y significado social extrínseco y un sentido y significado personal intrínseco” (p 129).

Es por esta cualidad multi-enunciativa, que la pregunta por el sentido adquiere centralidad. En breve: el tipo de interrogación puede inducir -y, de hecho, induce- un determinado posicionamiento discursivo del estudiante. De ella depende que el registro significativo se relate desde la discursividad social (extrínseca) o desde la significatividad individual (intrínseco). Lo revisaremos con detención en nuestros resultados, pero dejamos consignado que la respuesta es muy distinta, en un mismo sujeto, si el interrogante es, por ejemplo, “¿cuál es el sentido de la escuela?” o, en su lugar, “¿qué lugar tiene la escuela en tu vida?”.

²⁴² Si bien es cierto que todos los estudios referenciados en este paréntesis se desarrollaron en escuelas municipales, los autores seleccionaron liceos representativos de distintos estratos socio-económicos, siguiendo la clasificación oficial elaborada a partir del SIMCE. Como explicitan los mismos, en el sistema educativo chileno no existen colegios municipales clasificados en la categoría de estrato socioeconómico alto.

Lo que queremos destacar, en el fondo, es que al no saber cómo se preguntó por el sentido en los trabajos revisados, tenemos una dificultad para dimensionar cuál de las dos posiciones de enunciación (la extrínseca o la intrínseca) fue la “estimulada” en los estudiantes investigados. Para subsanar esta problemática, nosotros explicitaremos las preguntas a través de las cuales construimos nuestro material empírico, al tiempo que distinguiremos las que remiten fundamentalmente a los imaginarios sociales de aquellas que inducen el relato de las significaciones más subjetivas y singulares.

Un segundo aspecto también resulta relevante. Ya lo hemos referido previamente, pero nos gustaría volver a constatarlo en este momento, ahora a la luz de lo recién señalado. Como hemos revisado, la mayoría de la literatura constata que uno de los sentidos predominantes de la escolaridad en estudiantes chilenos se relaciona con la cuestión de “ser alguien”. Aparejadamente, tal fórmula se asocia a una perspectiva instrumental de la escolaridad. Así, los jóvenes percibirían que la escuela les habilita para “ser alguien” y -los investigadores nos informan- que esto se debe entender como el logro de unas determinadas condiciones materiales de vida futura.

Nosotros, complementando esta perspectiva, hemos visto a partir del análisis de nuestro propio material empírico que la alusión al “ser alguien” refiere menos a una perspectiva instrumental que a una orientada al reconocimiento social de la condición de sujeto. Aquí, lo que importa más es la afirmación pública de la valía personal y de la igualdad en el derecho a ser, que el “ascenso social” propiamente dicho. En esta perspectiva, y haciendo extensiva la afirmación de Kaplan (2013b) al caso chileno²⁴³: “la escuela, bajo ciertas condiciones institucionales y micropolíticas, permite autoafirmarse como ‘alguien’ en esta vida” (p. 65).

Quizás, lo señalado sobre el posicionamiento “extrínseco” o “intrínseco” pueda ayudar a comprender la disonancia en la interpretación de la fórmula “ser alguien”. En breve: cuando el “ser alguien” se enuncia desde la discursividad “extrínseca”, la cuestión material-instrumental es la que adquiere predominancia. Por el contrario, cuando este se invoca desde una perspectiva “intrínseca”, el valor signifiante se pone del lado del reconocimiento social del sujeto. Pero, y retro trayéndonos a la limitación anteriormente consignada, al no saber cuál fue la pregunta por el sentido y la posición de enunciación “inducida”, no podemos más que dejar planteada hipotéticamente esta cuestión. Ya veremos si nuestros resultados la respaldan.

9.3. Nuestras preguntas por el sentido

Hemos señalado que el modo de preguntar estimula un cierto posicionamiento enunciativo del estudiante. En nuestro caso, son cuatro las interrogantes que hicimos directamente en las entrevistas y que nos proporcionan indicios sobre los sentidos elaborados por los jóvenes en torno a su experiencia escolar. Estas fueron:

²⁴³ Pues, el estudio de el que extraemos esta cita fue realizado en escuelas de Argentina.

- ¿Cuál es el sentido de la experiencia escolar para la sociedad chilena? ¿Cuál es la importancia para la sociedad de asistir a la escuela?
- ¿Cuál es el sentido de tu propia experiencia escolar?
- Tras más de una década de asistir a la escuela ¿cuáles son los principales aprendizajes que te deja tu paso por la misma?
- Tú como todos los jóvenes se desenvuelve en distintos espacios: la familia, los amigos, el barrio, etc. Entre todos estos espacios ¿cuál es el lugar que ocupa la escuela en tu vida?

En la respuesta a estas cuatro interrogantes encontramos indicios, rastros y señas en torno al sentido de la escolaridad. Al respecto, y aunque no intentamos establecer una correlación directa y absoluta, podemos señalar que, mientras las dos primeras preguntas tienden a alinearse para perfilar un sentido “extrínseco” en torno a la misma, las dos últimas inducen una respuesta que bosqueja su dimensión más “intrínseca”.

Para que quede claro, no afirmamos que la perspectiva extrínseca se encuentre fuera del sujeto -como si no le perteneciera-, sino que responde más al relato social que este cobija y del cual participa. A su vez, la dimensión intrínseca se apoya fundamentalmente en la experiencia encarnada de la vida en la escuela. Por ello, mientras la primera se traduce en una expectativa de logro en torno a determinadas posiciones sociales y asume las consecuencias futuras de las trayectorias escolares en una perspectiva proyectual, la última se soporta en la valoración de las marcas biográficas concretas producidas en la experiencia escolar en una perspectiva retrospectiva.

Revisemos, en la TABLA 11, cómo se refleja lo señalado en las respuestas que dieron tres estudiantes, cada uno representativo de su respectivo GSE, a las preguntas enunciadas.

TABLA 11. PREGUNTAS Y RESPUESTAS POR EL SENTIDO DE LA ESCOLARIDAD

	¿Cuál es el sentido de la experiencia escolar para la sociedad chilena? ¿Cuál es la importancia para la sociedad de asistir a la escuela?	¿Cuál es el sentido de tu propia experiencia escolar?	Tras más de una década de asistir a la escuela ¿cuáles son los principales aprendizajes que te deja tu paso por la misma?	Tú como todos los jóvenes se desenvuelve en distintos espacios: la familia, los amigos, el barrio, etc. Entre todos estos espacios ¿cuál es el lugar que ocupa la escuela en tu vida?
GSE BAJO Tamara	Aprender y ser alguien en la vida, ser importante, tener una profesión, salir adelante.	Me marcó un ciclo, porque igual me costó salir del liceo [...] me importa estudiar, aprender porque igual quiero ser importante, tener mi profesión, tener mi casa.	Me enseñó a madurar, me enseñó muchas cosas, valorarme, como me dice mi profe jefe ser tolerante y respetuosa, tener valores.	La escuela es como mi casa, mi segunda casa, porque paso más tiempo aquí, me entretengo, aprendo, me gusta estar aquí, me siento bien, como le digo es como mi segunda casa, me siento en confianza.
GSE MEDIO Lucía	Preparar a la gente para lo que toca en el futuro, como para conseguir una mejor sociedad con gente experta en diferentes cosas [...] o sea estar en los colegios es como integrarte de a poco en la sociedad.	Me ayudó a entender cómo funciona el mundo, a integrarme a la sociedad y igual ayuda a decidir y encontrar lo que a uno de verdad le gusta.	Como las cosas básicas, aprender a hablar, comunicarme bien, entender ciertas cosas y el cómo encontrarte uno mismo, porque uno ahí encuentra qué quiere.	Yo creo que lo que más marca a uno es el lugar donde uno estudia porque es donde uno pasa más tiempo y lo que más me ha marcado es pura gente, como te decía mis amistades.
GSE ALTO Raúl	Ir a estudiar y después conseguir un trabajo y después trabajar, para conseguir tu título y listo. Para que aprendan [...] sepan hacer cosas y luego trabajar para el futuro de Chile.	A pesar de que me vaya bien, soy una persona que no me gusta mucho estudiar, sobre todo cuando son materias que no me gustan, pero siempre trato de hacer lo mejor que puedo.	Yo creo, sobre todo con las matemáticas, con las matemáticas me ha ayudado y puedo relacionarme con la gente, con la gente con mis amigos, eso me lo enseñó el colegio.	Yo creo que la escuela tiene un puesto muy importante en mi vida porque es el lugar donde más sociabilizo, porque como soy una persona tímida y siempre he estado en este colegio.

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, las interrogantes que se direccionan directamente hacia el sentido (social y personal) tienden a posicionar a los estudiantes en sus versiones más “extrínsecas”, las que apuntan a la posición social futura de los sujetos. Por ello, inducen una reflexión “hacia afuera”, sustentada en las consecuencias concretas de la escolarización para el futuro del individuo (“ser alguien”, “ser importante”, “tener una profesión”, “conseguir un título”, “preparar a la gente”). Consecuentemente, las motivaciones relevantes desde esta rivera de sentido serían la integración en la sociedad y el logro de una posición dentro de la misma.

Por el contrario, las interrogantes dirigidas hacia los aprendizajes y el lugar de la escuela generan una reflexión “hacia adentro”, es decir, que pone el foco en el impacto personal y en las valoraciones singulares de la vida escolar misma. Por ello, en este caso, adquiere relevancia el orden propiamente subjetivo (“valorarme”, “encontrarse uno mismo”, “madurar”, “tener valores”) y el de la sociabilidad (“relacionarme con la gente”, “sociabilizar”)²⁴⁴, ambos en una lógica de evaluación retrospectiva de la propia experiencia.

No es, entonces, que la pluralidad de sentidos se exprese necesariamente entre distintos estudiantes, sino que en cada uno de ellos -o en muchos de ellos- se desarrolla una multi-discursividad que se activa dependiendo del modo en que nos aproximamos como investigadores. Es por esta razón que, antes que seleccionar una de las dimensiones descartando arbitrariamente la otra, sostenemos que ambas, las valoraciones de orden extrínseco e intrínseco, constituyen el anverso y el reverso de una misma operación significante. Por lo mismo, una y otra deben ser igualmente consideradas en el estudio de los sentidos que elaboran los estudiantes en torno a su escolaridad. Este ejercicio es el que realizamos a continuación.

9.4. Los sentidos de la experiencia escolar en estudiantes chilenos de distintos grupos socioeconómicos

A continuación presentamos los resultados en torno a los sentidos de la experiencia escolar expresados por los estudiantes de cada uno de los GSE. En el relato de los mismos, distinguimos el nivel -extrínseco o intrínseco- en el que se movilizan y damos cuenta de los desplazamientos enunciativos que se activan en el desarrollo de la multi-discursividad estudiantil.

²⁴⁴ La vinculación entre la cuestión del aprendizaje y el sentido de la escolaridad emergió del propio trabajo de campo. En la práctica, cuando se les preguntaba por el sentido de su experiencia escolar, muchos señalaban, entre otras cosas, el tema del “aprendizaje”. De manera consecuente, comencé espontáneamente a consultar cuáles eran los principales aprendizajes adquiridos en su escolaridad. Sorprendentemente -para nosotros al menos- descubrimos que es precisamente en la interrelación de ambas preguntas (por el sentido y por los aprendizajes) donde generalmente se produce el punto de inflexión en torno al carácter extrínseco o intrínseco que asumen las respuestas de las estudiantes. En concreto: nos señalaban que uno de los principales sentidos de la experiencia escolar era “aprender” para tener un futuro, para luego indicarnos que los principales aprendizajes se producían en torno a la subjetividad y la sociabilidad.

9.4.1 Los sentidos de la experiencia escolar en estudiantes de Grupo Socioeconómico Bajo

Desde una perspectiva que estimula la elaboración de un sentido extrínseco, cuando se consulta a los estudiantes de GSE Bajo sobre el sentido social de la escuela, este es inscrito, en primer lugar, en un imaginario colectivo centrado en el aprendizaje. La escuela constituye un lugar para aprender. Andrés señala lo siguiente ante la pregunta por la relevancia de la escuela para la sociedad:

ser culto por así decirlo, aprender, saber más cosas [...] aprender ciertas cosas que no se aprenden en la calle por así decirlo, por ejemplo, matemática, que uno no aprende eso por la calle, solamente a sumar, restar, pero aquí uno puede ver la matemática de otra forma digamos y así, también la historia, lenguaje, todas las materias. (Andrés, GSE Bajo, E1)

En la misma tesitura, Sebastián afirma: “yo creo que aprender, aprender y educarte más que nada, porque igual te ayuda en eso, a aprender más, aprender cosas que no vas a saber [...] si estás en la calle” (GSE Bajo, E1). En ambos casos, el aprendizaje se pone del lado académico, es decir, del saber disciplinar que emerge de las asignaturas.

Sin embargo, en los relatos subsecuentes prima una perspectiva proyectual-material del aprendizaje. En concreto, el sentido de la escuela sería aprender, pero no como un fin en sí mismo, sino en tanto mecanismo de selección social que habilita para disfrutar de un futuro distinto al presente. Es decir, como plataforma básica para la construcción de una trayectoria social que permita garantizar el goce de unas determinadas condiciones de vida.

En tal perspectiva, la comprensión del aprendizaje se inscribe, en primer lugar, como una herramienta de prevención y contención social. Lo dice Claudia ante la pregunta por el sentido social de la escuela: “para tener un buen futuro, si no aprendís vai’ a estar en la calle, drogándose y todo eso, y si vai’ al colegio teni’ como la mayoría de tu tiempo en el colegio y no podi’ drogarte po’” (GSE Bajo, E1). También lo deja traslucir el relato de Boris ante la misma interrogante:

Supongo que buscan adoctrinar a los jóvenes para que puedan continuar con el acostumbamiento del estudio po’, tener a los cabros estudiando, haciendo algo para que no estén en la calle po’, en este punto o estai’ en la calle o estudiai’ porque no hay muchas oportunidades la verdad, porque con el trabajo si no estudiai’, si no teni’ cuarto medio te va a costar conseguir un trabajo, aunque te paguen muy poco. (Boris, GSE Bajo, E1)

Pero más importante aún que su función preventiva, la cuestión del sentido social de la escolaridad se juega fundamentalmente en el peso que se le concede para la construcción de las trayectorias sociales de los sujetos. Gema, por ejemplo, atribuye como objetivo de la escuela el: “que aprendan, que sean alguien en la vida [...] que trabajen, que tengan plata, porque como lo más importante para la sociedad es tener plata” (GSE Bajo, E1). También Carla sostiene que lo relevante de la escolaridad es “tener un trabajo, ser una persona capaz de hacer las cosas, para formarlos nomás po’, formarlos para que tengan trabajo, una profesión y eso”.

En el fondo, en la mayoría de los relatos prima una perspectiva proyectual - material y social- donde lo relevante, como afirma María, es: “el mismo trabajo porque no hay mucho si uno no estudia y [para] tener una mejor vida” (GSE Bajo, E1). Es en esta versión que se moviliza la expresión de Tamara de: “ser alguien en la vida, ser importante, tener una profesión, salir adelante” (GSE Bajo, E1).

Finalmente, en una perspectiva más social que propiamente individual, algunos estudiantes señalan que la escolaridad es también un requisito para la formación del capital humano necesario para el desarrollo del país. Así, por ejemplo, Pablo afirma que el sentido social de la escuela es:

Preparar técnicos, preparar gente para formar el país. Porque un país se basa bajo gente que lo pueda manejar, y si no hay gente que lo pueda manejar, el país no va a funcionar, ¿me entiende?, entonces yo creo que nos preparan para ser un mejor país, o al menos así debería ser²⁴⁵. (Pablo, GSE Bajo, E1)

Ahora bien, si el sentido social se atribuye a la dimensión del aprendizaje como plataforma para el logro posterior de unas determinadas condiciones de vida, el sentido individual tiende a alinearse con esta perspectiva. Claudia, por ejemplo, señala que el sentido de su experiencia escolar es: “aprender cosas nuevas” (GSE Bajo, E1), afirmación en la que es secundada por Gema: “es que eso, aprender, es lo único a lo que va po’” (GSE Bajo, E1).

Pero tal aprendizaje, como señalamos, no es una aspiración valorada en sí, sino en tanto vehículo para la movilidad social y la obtención de una mejor calidad de vida. Lo afirma Jaime: “todos los conocimientos que he recibido todos estos años me sirven para poder hacer una carrera para estudiar en la universidad y después salir adelante y cumplir mi sueño que es ser profesor de educación básica” (GSE Bajo, E1). También Sebastián, quien sostiene que el sentido individual de su escolaridad es: “salir adelante, no sé cuántos años de colegio para después estar preparado para lo que se viene, porque es un cambio súper grande, igual después la universidad, los trabajos, es algo completamente distinto” (GSE Bajo, E1). Y, finalmente, remata Tamara: “me importa estudiar, aprender porque igual quiero ser importante, tener mi profesión, tener mi casa” (GSE Bajo, E1).

²⁴⁵ En sólo dos casos la cuestión del sentido social de la escuela es asociado a una dimensión más valórica o formativa. Mercedes, por ejemplo, afirma que este es “educarse para ser una buena persona”. Mientras, Jaime afirma: “porque así nos formamos lo moral, los valores que tenemos y aprendemos cosas nuevas para después salir del colegio y formar una vida personal en empleo, una familia”. (GSE Bajo, E1)

En el fondo, desde esta perspectiva extrínseca, la escolaridad es vista como una plataforma indispensable -y mínima- para la inserción social y la materialización de una trayectoria futura que permita superar las condiciones actuales de precariedad. El testimonio de María es elocuente al respecto. Para ella, el sentido personal de la escolaridad es:

tener una mejor calidad de vida porque si no estudio no voy a llegar a mucho, se abren muchas puertas con el estudio [...] Ser una mejor persona y tener una mejor vida, o sea, salir del entorno, es que acá se ve narcotráfico, armas, entonces no quiero eso para mí. [Quiero] vivir tranquila. (María, GSE Bajo, E1)

El sentido extrínseco de la escuela, entonces, se ubicaría en una dimensión proyectual de integración y ascenso social. En este proceso, el aprendizaje se constituye como la herramienta por excelencia proporcionada por la escuela. La función selectiva de esta, aunque no explicitada en los relatos como tal, es la que prima a la hora de aproximarse a través de aquellas interrogantes que activan un posicionamiento enunciado desde los discursos sociales imperantes.

Sin embargo, en su versión intrínseca, la cuestión del aprendizaje y el ascenso social pierden preeminencia. En efecto, en esta mirada más “encarnada” y retrospectiva, lo que emerge es una valoración profunda de la formación y los valores adquiridos. La visión de Claudia es representativa al respecto. De acuerdo a ella, la principal contribución de la vida escolar en su construcción biográfica se relaciona “con los valores que te enseñaron en la escuela, así como el respeto” (GSE Bajo, E1). Dentro de dichos valores destacan, por las alusiones reiteradas, los del compañerismo y la empatía.

Cristina, por ejemplo, afirma sobre su experiencia en la escuela: “aquí se aprende la empatía, el compañerismo, el trabajo en equipo y igual eso queda” (GSE Bajo, E1). En esto es secundada por Pamela, quien destaca el aprendizaje vivencial de la “empatía, porque es algo que no se encuentra en todos lados”. Es también la evaluación de Ramón, quien reconoce como fundamental en su experiencia escolar, el aprendizaje encarnado de: “el respeto, la puntualidad, ser compañero, saber trabajar en grupo” (GSE Bajo, E1). Y, finalmente, es la opinión de Andrés, que destaca cómo en el colegio vivió: “el compañerismo, la disciplina en respetarse mutuamente, adultos, jóvenes de nuestra misma edad” (GSE Bajo, E1)²⁴⁶.

Como se puede apreciar, la visión del estudiantado ante la pregunta por los aprendizajes de la experiencia escolar tiende a posicionarlos en una perspectiva más “interna”, respaldada en una evaluación de la vivencia más que en el relato social en torno a las consecuencias proyectuales de la trayectoria escolar. Y, como hemos revisado en el

²⁴⁶ En otros casos, la evaluación del aprendizaje derivado de la experiencia escolar se vincula a la formación de valores asociados a la autodisciplina, el trabajo o el autoconocimiento. Por ejemplo, Sebastián afirma como principal aprendizaje: “Yo creo que valorar el trabajo de los demás, el aprendizaje de cómo portarnos en situaciones más grandes, o sea que van a venir más adelante y todo ese tipo de cosas” (GSE Medio, E4). Sobre lo mismo afirma Tamara: “me enseñó a madurar, me enseñó muchas cosas, valorarme, como me dice mi profe jefe ser tolerante y respetuosa, tener valores” (GSE Bajo, E1). Y, finalmente, esta es la visión de Jaime sobre lo aprendido en la experiencia escolar: “ser una persona analítica, no sé si se dice así la palabra, aprender a analizar, razonar bien la situación, pensar bien lo que voy a hacer y eso” (GSE Bajo, E1).

capítulo anterior, dicha vivencia se caracteriza por el despliegue de una fuerte vinculación con el resto de los actores escolares.

Es por esta razón que, en su versión más intrínseca, el espacio escolar es significado como un lugar de cuidado, distensión y desarrollo profundo de la sociabilidad²⁴⁷.

Al respecto, los relatos coinciden en que este se transforma en un lugar equivalente al hogar. Pero, más importante aún, un espacio vivido desde la sensación de agrado, distensión y pertenencia. Ramón, por ejemplo, afirma la relevancia que adquiere la escuela en su vida: “es donde yo paso más tiempo, donde me siento más cómodo, donde si no tengo donde ir a veces está el colegio, paso más tiempo aquí que en mi hogar” (GSE Bajo, E1). A su vez, Pamela afirma: “uno está más en el colegio que en su misma casa, yo vengo porque me gusta venir al colegio porque me distraigo, comparto, conozco gente, entonces a eso vengo yo, aparte de aprender”.

Para algunos, es incluso el único lugar existente -fuera del espacio familiar- para el despliegue de su sociabilidad. Por ejemplo, Sebastián, ante la pregunta por el lugar que ocupa la escuela en su vida, afirma:

Primero viene mi familia y después vienen los estudios, el colegio, no sé, mis amistades son solamente del colegio, yo no salgo en mi barrio porque igual son medios malos, entonces aquí solamente comparto con ellos, del colegio a la casa. [Entonces la escuela] ocupa un lugar importante. (Sebastián, GSE Bajo, E1)

Es también la visión de María, quien sostiene que la escuela es un lugar “para estudiar y distraerme, porque no salgo mucho, es como mi entorno, de la casa al colegio, compartir, hablar con más personas, es más seguro que compartir con alguien en una plaza” (GSE Bajo, E1).

Ahora bien, en la medida que el “marcaje” escolar se produce fundamentalmente en la dimensión vincular, es esta la que adquiere protagonismo en la elaboración del sentido intrínseco de la escolaridad. Así, en tanto la vida en la escuela se caracteriza por el despliegue de fuertes relaciones de compañerismo, acompañamiento y apoyo mutuo, la escuela es representada como un auténtico lugar de contención y cuidado, a la cual se le asigna un fuerte apego emocional. Revelando esto, los relatos compiten por la tonalidad emotiva que exhiben. El caso de Pablo es ilustrativo al respecto. Para este:

²⁴⁷ Ante la pregunta sobre el lugar que ocupa la escuela en la vida, solo una estudiante perseveró en la perspectiva más extrínseca, asociando esta posición a un proyecto futuro de inserción social. Esta fue Claudia, quien afirmó que la escuela ocupa un lugar:

de los primeros obviamente, porque si no estudio ¿qué voy a ser en la vida?, no voy a ser nada po’, sin estudio voy a ser igual que mi mamá y si estudio puedo superar, puedo sacar a mi familia de aquí, de esta población. (Claudia, GSE Bajo, E1)

El colegio yo creo que es donde me desahogo. Más que estudiar es donde me desahogo mucho de mi vida en sí. Por eso no me gusta mucho el verano, porque paso mucho en la casa y no me gusta, empiezan los problemas y sí, me sirve mucho el colegio, o me mantiene ocupado. Es como algo más de aliviarme o desahogarme. (Pablo, GSE Bajo, E1)

Es, también, la visión de Cristina:

es importante igual, por ejemplo, aquí uno si tiene problemas en la casa se viene como a despejar, uno aprende cosas nuevas [...la escuela es] un hogar, donde te apoyan, te escuchan, ni siquiera te juzgan, solo te escuchan y te ayudan, como algo más familiar. (Cristina, GSE Bajo, E1)

La asimilación del colegio a la figura de un hogar y de la comunidad educativa a la de una familia se multiplican en los relatos estudiantiles. Al respecto, Andrés afirma sobre el lugar de la escuela en su vida: “igual llegaría hasta el punto de ser como una familia porque llevo muchos años, son doce años de estudio y es como parte de nosotros, bueno es una familia, sí, muy importante” (GSE Bajo, E1). Y, finalmente, en la representativa evaluación de Tamara: “la escuela es como mi casa, mi segunda casa, porque paso más tiempo aquí, me entretengo, aprendo, me gusta estar aquí, me siento bien, como le digo es como mi segunda casa, me siento en confianza” (GSE Bajo, E1).

Como revela el conjunto de testimonios presentados, la experiencia escolar produce un proceso de significación que instituye al espacio educativo como un lugar seguro, amigable y donde se desarrolla una profunda vinculación afectiva. En este sentido, las marcas biográficas imprimen a la vida en la escuela una calidez humana que es ampliamente valorada por el estudiantado. Al punto de considerar que esta constituye un segundo hogar y, sus integrantes, una segunda familia.

Sin embargo, y esto debemos constatarlo, si las marcas biográficas desencadenan y orientan el proceso de significación intrínseco, cuando estas se articulan a partir de dinámicas de humillación y victimización, la elaboración de sentido asume una dirección contraria: el sin sentido. Esto ocurre en el caso de Carla. Como hemos visto, la suya es una experiencia permanente de vulneración. Por ello, cuando se le inquiriere por el sentido de su experiencia escolar, afirma: “vengo a calentar el asiento, porque de verdad no me gusta, o sea los profesores son bakanes y todo eso, pero no me gusta”. Más elocuente aún resulta su perspectiva sobre los aprendizajes adquiridos en su experiencia escolar:

Que si soy débil me van a hacer bullying, porque como que siempre a las personas que son, como dije, más débiles, como que las molestan, no sé si ellos tendrán baja autoestima y quieren verse mejores, como superiores o algo así, pero se desquitan con los que se ven más débiles.

El aprendizaje de esta especie de darwinismo socio-escolar se encuentra reforzado por su percepción en torno al lugar que ocupa la escuela en su vida: “no sé como explicarme, no, no sé, es que me da flojera venir la verdad [...si fuera por mi] estaría haciendo algo que realmente me guste hacer”.

De esta manera, cuando la dimensión vincular se despliega en el horizonte del compañerismo y el acompañamiento -como ocurre en la gran mayoría de los casos- el sentido intrínseco de la escuela se desarrolla en la perspectiva del cuidado y el compromiso afectivo. Por el contrario, cuando lo hace desde las dinámicas de la imposición y la violencia, este se desarrolla de manera desafiante. La escuela pierde todo sentido para el sujeto.

9.4.2. Los sentidos de la experiencia escolar en estudiantes de Grupo Socioeconómico Medio

En términos generales, las y los estudiantes de GSE Medio que asisten a un colegio particular subvencionado realizan el mismo ejercicio significativo que el exhibido por sus congéneres de sectores populares.

En efecto, al referir al sentido social de la escuela lo hacen aludiendo primeramente a la cuestión del aprendizaje. Marcelo, por ejemplo, afirma que el colegio es: “una pieza clave pa’ que te vaya formando y aprendiendo (...) aprender igual y tener base” (GSE Medio, E1). Por su parte, Marcos afirma frente a la misma interrogante: “aprender nuevas cosas para poder ser alguien en la vida” (GSE Medio, E1). Finalmente, Sebastián concluye: “yo generalmente lo tomo donde uno viene a aprender, a educarse y a respetarse como persona civilizada” (GSE Medio, E1).

Este último relato, nos abre una variante que distingue a los jóvenes de este GSE respecto de aquellos revisados en el acápite precedente. En efecto, si en los últimos la dimensión “colectiva” del aprendizaje -su interés “público”- resultó enunciada en un solo caso, ahora proliferará con mayor extensión la cuestión de la socialización -entendida como la adquisición de normas- y el desarrollo de las capacidades técnicas para el “progreso” del país.

Sobre la primera de estas cuestiones, la de la socialización, Sebastián afirma:

yo generalmente lo tomo donde uno viene a aprender [...] nos tienen a todos, a 45 personas dentro de la sala, uno no puede llegar como choro, buscando pelea al que se le cruce. Uno ahí, le enseñan a comportarse con cada persona, a saludar, a mantener la distancia, el respeto como se inculca. (Sebastián, GSE Medio, E3)

Mientras, Lucía exhibe una posición similar. Para ella:

estudiar o sea estar en los colegios es como integrarte de a poco en la sociedad, porque ahí uno va aprendiendo sobre diversos temas y ahí uno se vuelve una persona culta y así uno puede como formar parte de la sociedad, apoyando a la sociedad cuando uno llegue al trabajo. (Lucía, GSE Medio, E1)

Por su parte, respecto del desarrollo de capacidades técnicas para el progreso de la sociedad o del país, la misma Lucía afirma que la importancia “pública” de la escuela es “preparar a la gente para lo que toca en el futuro, como para conseguir una mejor sociedad con gente experta en diferentes cosas” (GSE Medio, E1). Y, en una lectura de talante “evolucionista”, Leonardo opina:

Evolucionar como raza, no sabría la palabra, como crecer como avanzar, poder tener más estudiantes que puedan llegar más adelante de lo que los otros no pudieron, así ir avanzando como especie, no sabría la palabra, pero algo de ese sentido. (Leonardo, GSE Medio, E1)

Ahora bien, aun cuando la relevancia “pública” del aprendizaje resulta más presente que en los relatos de los sectores populares, ambos grupos coinciden en un aspecto que se torna hegemónico: en su versión extrínseca, el sentido de la escuela se juega en la posibilidad que habilita para el logro de un proyecto futuro.

Por ello el aprendizaje es nuevamente subordinado al impacto que tiene para las trayectorias sociales post-escolares. Así lo afirma Consuelo:

todas las personas tenemos que tener como una misma base para ya más adelante tener como una vida [...] porque creo que si no se va a la escuela no se tiene como futuro, o sea sí se tiene, porque sí se puede hacer como con voluntad, pero es más difícil. (Consuelo, GSE Medio, E1)

Sobre lo mismo Marcelo afirma que la escuela es importante: “para tener un futuro mejor yo lo veo así siempre, lo veo y digo que asistir a las clases igual son importantes pal camino [...] Es importante, pal futuro yo lo veo” (GSE Medio, E1). Y Lorena:

porque te ayuda a que tú tengas el conocimiento que necesitas para desarrollar tu vida. Porque para una persona que no estudia es complicado salir al diario vivir, a conseguir trabajo, porque siempre te preguntan si tú terminaste cuarto medio y la gente que dice que no tiene mucho menos posibilidades que la gente que dice que sí terminó, entonces encuentro que por ahí va, que por ese lado lo importante de ir al colegio. (Lorena, GSE Medio, E1)

Como se puede apreciar, la escolaridad se presenta como un piso mínimo para la posterior trayectoria social. Tan mínimo, que generalmente es definida en negativo: sin el IV Medio no se encontrará trabajo o, en su versión socio-antropológica, no se es nadie. De esta manera, para el estudiantado de GSE Medio, el sentido extrínseco de la escuela se sostiene principalmente en su función selectiva o certificadora²⁴⁸. Por supuesto, en esta versión extrínseca también aparece, como lo expresa Carmen, la alusión a que: “uno tiene que estudiar para ser alguien en la vida, como para surgir” (GSE Medio, E1).

Ahora bien, cuando se les inquiriere por el sentido de su propia experiencia escolar, los relatos reinciden en señalar, en concordancia con la función social revisada, el desarrollo de aprendizajes para el logro de una posición social futura. En términos genéricos, o como primer escalón de dicha posición futura, una primera aproximación revela la importancia de la escolaridad en tanto instancia de “preparación para la vida” y la adecuada inserción social del sujeto.

Así lo afirma Consuelo, quien responde sobre el sentido personal de su experiencia escolar: “supongo que el mismo que pa’ todos, o sea me lograron educar, enseñar, me dieron opinión y me dieron como las herramientas pa’ yo salir al mundo” (GSE Medio, E4). Lo dice también Sebastián: “salir con una mentalidad de saber a lo que me quiero enfrentar o a lo que voy a vivir” (GSE Medio, E1). Y, en su versión socializadora, lo reafirma Lucía: “me ayudó a entender cómo funciona el mundo, a integrarme a la sociedad y igual ayuda a [...] saber qué quiere hacer uno en el futuro” (GSE Medio, E1).

Esta perspectiva genérica de “preparación para la vida”, es aterrizada a través de aquellos relatos que explicitan directamente el impacto que tiene la experiencia escolar en las trayectorias sociales de futuro. Es representativo al respecto el testimonio de Lorena:

porque es lo que te ayuda a ser alguien, una persona con conocimientos. Una persona con estudios tiene mucho peso, entonces encuentro que es muy importante [...] adquirir los conocimientos para que yo, ¡ay! cómo es la palabra, adquirir los conocimientos para yo poder vivir más adelante mi futuro, como tener una buena vida, una base sólida que me ayude a yo poder surgir. (Lorena, GSE Medio, E1)

Con todo, aunque es la dimensión extrínseca la que prima al momento de afrontar las preguntas en torno a los sentidos -sociales y personales- de la escuela, resulta necesario reconocer que entre los estudiantes de GSE Medio, la segunda de estas interrogantes también es respondida -con mucha mayor extensión que en los y las jóvenes de sectores populares- asumiendo una versión más intrínseca. Por ejemplo, ante la pregunta por el sentido de la propia experiencia escolar, Leonardo afirma: “para pasar el rato con mis compañeros, para también estudiar, y eso en general” (GSE Medio, E1). A su vez, Carlos

²⁴⁸ Solo una estudiante respondió desde una dimensión más intrínseca a la pregunta por el sentido social de la escuela. Esta fue Teresa, quien señaló: “yo creo que es como formarse y encontrarse con uno mismo porque ahí uno ve qué le gusta y qué quiere seguir siendo más grande, toda su formación como persona” (GSE Medio, E1).

señala: “quizás conocer más gente, sociabilizar, aprender”. Y Tamara: “allá nos enseñan a nosotros, nos entregan aprendizajes, nos forman como personas, como que en esos doce años tratan de que seamos las personas correctas” (GSE Bajo, E1)²⁴⁹.

El último relato nos abre las puertas para ingresar en la cuestión de los aprendizajes adquiridos durante el proceso escolarizador. Al respecto, los estudiantes destacan principalmente dos. En primer lugar, la formación de actitudes, disposiciones y valores personales. Por ejemplo, Tamara señala que su principal aprendizaje es “la responsabilidad, porque es como que, de hecho, ir como al colegio todos los días ya es como una parte de responsabilidad” (GSE Bajo, E1). Marcos, por su parte, afirma haber aprendido: “valores, valores como la disciplina, el orden, la perseverancia, entre otros” (GSE Medio, E1). Mientras, Sebastián nos señala: “prefiero quedarme con ese aprendizaje de ser simple, ser simple, respetuoso y esforzado” (GSE Medio, E4).

En el fondo, el aprendizaje en estos casos supone la formación de determinadas actitudes internas de los individuos. Estas disposiciones personales le permitirían lograr aquella trayectoria futura que se instala como base del sentido extrínseco de la escolaridad. Por ello, como afirma representativamente Matías, su experiencia escolar le enseñó:

que poniéndole empeño a las cosas igual se puede lograr hacer lo que quiero, o sea si yo me lo propongo lo puedo llegar a tener, igual como lo hacen las notas, si estudio y pongo de mi parte me va a ir bien.

Un segundo aprendizaje que es enunciado de manera preminente -y con mayor extensión que el previo- es el que proporciona el contacto permanente con los otros. Aquí, lo que se destaca es la enseñanza en torno a la vida en común, tal como se presentó previamente en los relatos del estudiantado de GSE Bajo. Sin embargo, a diferencia de ellos, la cuestión central se nuclea menos desde nociones del compañerismo y la empatía, y más desde la idea de la convivencia. Al respecto, Leonardo afirma que su mayor aprendizaje es: “la manera en la que puedo convivir con otras personas [...] uno aprende a relacionarse” (GSE Medio, E1). Marcelo también señala sobre lo mismo: “el convivir con personas, trabajar en equipo y eso, respetar” (GSE Medio, E1). Consuelo los secunda: “aprendí a relacionarme con personas, con cómo relacionarme con las personas” (GSE Medio, E4). Y Carmen lo remata: “más que nada es como que uno aprende el tema de compartir” (GSE Medio, E1).

Solo en uno de los casos se aludió directamente al compañerismo como soporte del aprendizaje de la vida en común. Este es el caso de Lorena, para quien la principal enseñanza de su experiencia escolar es:

el compañerismo que uno genera, porque te ayuda como a empatizar con el resto de la gente y eso... el cómo te prepara para vivir, entonces encuentro que eso es

²⁴⁹ Y revelando un sentido aún más intrínseco, la respuesta de Marcelo ante la misma pregunta es: “igual como que te enseñan valores [...] igual yo siento que es importante la escuela” (GSE Medio, E1).

súper importante, que en la escuela uno aprende como compañerismo, que eso te sirve no solamente ahora, sino que te va a servir siempre, en tu trabajo, en la universidad, en tu familia, en donde sea. (Lorena, GSE Medio, E1)²⁵⁰

Este aprendizaje de la vida en común también sostiene la interpretación en torno al lugar que ocupa la escuela en la trayectoria biográfica. En efecto, los relatos de los estudiantes del colegio particular subvencionado -reiterando lo acontecido en el caso de los jóvenes de sectores populares- enfatizan la extensión temporal y su impacto en la construcción del marco vital. Esto, por supuesto, enmarcado por el carácter intensivo de la convivencia con otros. Consuelo afirma al respecto:

Llevo casi doce años estudiando y muchas horas en el colegio entonces ha ocupado un importante espacio en mi vida, he formado como grandes amigos aquí, me han enseñado, en este colegio tuve como mi formación cívica, lo que yo opinaba y fue, ha sido importante el colegio pa' mí. (GSE Medio, E3)

Esta misma relación entre extensión temporal e intensidad convivencial es la expresada por Lucía, quien afirma: “yo creo que lo que más marca a uno es el lugar donde uno estudia porque es donde uno pasa más tiempo y lo que más me ha marcado es pura gente, como te decía, mis amistades” (GSE Medio, E1). La relevancia del aspecto vincular es constantemente enunciada como dimensión referencial para calibrar el lugar biográfico que ocupa la escuela y la experiencia allí vivida. La valoración de Leonardo es representativa al respecto:

Es obviamente pa' educarme, un lugar al que voy a educarme, a pesar de que más lo veo últimamente como un lugar donde poder estar con mis compañeros, con mis amigos más que todo, me agrada el ambiente, es un lugar relevante en mi día a día. (Leonardo, GSE Medio, E1)

Con todo, el tono emotivo no alcanza el grado de intensidad exhibido por el estudiantado de GSE Bajo. En otras palabras, aunque ampliamente valorado como espacio para la convivencia con otros y el despliegue de vínculos interpersonales, el escenario escolar no se representa desde las coordenadas del compromiso afectivo

²⁵⁰ Otros de los aprendizajes referidos por los estudiantes es el respeto, el derecho a dar la opinión y el encontrarse a uno mismo. Sobre lo primero afirma Carlos que la experiencia escolar le enseñó: “el hecho de que también saber el respeto mutuo entre profesor y alumnos [...] que hay que tener un respeto siempre con las personas que te rodean” (GSE Medio, E1). Sobre el derecho a opinar, señala Consuelo: “aparte de materia que me ha quedado grabada, mi aprendizaje ha sido a no callarme, o sea a pensar antes de hablar, pero a no quedarme callada con mi opinión porque todas las opiniones son importantes” (GSE Medio, E4). Y, finalmente, en torno a la cuestión del autoconocimiento, Lucía afirma que su paso por la escuela le enseñó: “como las cosas básicas, aprender a hablar, comunicarme bien, entender ciertas cosas y el cómo encontrarte uno mismo porque uno ahí encuentra qué quiere” (GSE Medio, E1).

profundo o como el soporte “sentimental” para la construcción del sujeto. De esta manera, aunque la mayoría le asigna un valor central en la vida²⁵¹, tal posicionamiento no es relatado desde una emocionalidad estructuralmente vinculante y afiliativa.

Esta es quizás la razón por la cual el escenario escolar no es inscrito mayormente en las coordenadas del cuidado, la distensión y el desahogo frente a un contexto social adverso²⁵² y que solo dos jóvenes asimilaron a la escuela con la figura del hogar, operación análoga efectuada con profusión por el estudiantado de sectores populares. Uno de los señalados es Marcos, quien afirma: “bueno el colegio es como mi segunda casa, aquí igual juego a la pelota, comparto con mis compañeros, entonces es como mi segundo hogar” (GSE Medio, E1). El otro es Marcelo quien sostiene: “es que es como ya una segunda casa acá y igual te enseñan cosas, igual es acogedor, uno igual se siente seguro estando acá, más que afuera en la calle” (GSE Medio, E1).

De esta manera, aunque la pregnancia emotiva no resulte tan intensa como en sus pares de sectores populares, para el alumnado de GSE Medio la dinámica vincular representa una dimensión de primer orden en los procesos de semantización de la experiencia escolar. Entre ellos, el sentido intrínseco también se sostiene sobre las relaciones escolares y el aprendizaje de la vida en común a través de la convivencia. En esto, la rivera de sentido intrínseco extrae sus principales componentes de aquellas “marcas” biográficas características de la trayectoria escolar de dichos jóvenes.

9.4.3. Los sentidos de la experiencia escolar en estudiantes de Grupo Socioeconómico Alto

En los estudiantes que asisten al colegio particular privado existe una percepción más plural de los sentidos sociales de la escuela. No es que falten aquellos enunciados por sus pares de GSE Bajo y Medio. De hecho, la noción de que la escuela habilita para las posteriores trayectorias futuras -desde una perspectiva personal y también “pública”- es algo que emerge en algunos de los relatos.

Por ejemplo, Elena afirma que la importancia social de la escuela es: “educar y valorizar a las personas, o sea [...] como prepararlos para su futuro” (GSE Alto, E1). En

²⁵¹ Jerárquicamente enunciado como el segundo lugar más importante después de la familia, como lo atestigua el testimonio de Tamara:

Yo creo que es como el segundo lugar, porque es como en el que se basa mi vida en estos momentos, porque como que es mi preocupación y la primera obviamente es mi familia, pero la segunda vendría siendo el colegio, de aquí yo tengo que evolucionar. (Tamara, GSE Bajo, E1)

²⁵² Carlos fue el único que se aproximó a tal forma de evocación:

Es importante porque como que me distraigo, o sea salgo de mi casa, porque igual en mi casa hay hartos problemas porque yo vivo con mi mamá pero vamos para la casa de mi abuela y ahí viven casi todos mis tíos y hay peleas y cosas así po', entonces estar aquí en el colegio me distrae porque estoy con mis amigos, eh me olvido de las cosas que pasan y cosas así. (Carlos, GSE Medio, E1)

la misma tesitura se presenta la visión de Sebastián, quien afirma: “todos los conocimientos que uno puede adquirir mientras creces es importante para después desarrollarse en la vida normal po” (GSE Alto, E1). Y también, desde la perspectiva “pública” del aprendizaje, Raúl sostiene que la importancia del colegio es: “ir a estudiar y después conseguir un trabajo y después trabajar, para conseguir tu título y listo. Para que aprendan, para que vayan a estudiar, sepan hacer cosas y luego trabajar para el futuro de Chile” (GSE Alto, E1).

Sin embargo, ya sobre este primer sentido social de la escuela comienza a instalarse una percepción crítica. Pedro, por ejemplo, aunque reconoce la importancia de la educación para el desarrollo del país, sostiene que existe una visión sesgada y excluyente, pues, tal desarrollo no incluiría otras dimensiones del crecimiento personal y colectivo. En sus palabras:

se supone que el objetivo principal es ser quien... o sea, este país, la única manera de mejorar es en los niños, o sea, llevándolos a la escuela y educándolos desde chicos, pero siento como que buscan más mejorar en el ámbito económico y de la parte más científica y dejan mucho de lado el arte y todos esos rubros que son importantes para la sociedad. Entonces, la verdad eso es lo que siento, que los estudios están mucho más enfocados en lo científico que en lo artístico, porque desde chico te dicen como “si vai’ a ser artista no vai’ a ser nada”, o sea tení’ que ser un médico o ingeniero. (Pedro, GSE Alto, E1)

Esta percepción crítica no dejará de acrecentarse en los siguientes testimonios. La principal impugnación se dirigirá al carácter homogeneizador que ejerce la escuela sobre la identidad de los sujetos. Este es, por ejemplo, el testimonio de Raquel sobre el sentido social de la escolarización:

hoy en día la verdad lo siento como una máquina, que produce gente para, para después ponerla en un rol en la sociedad. Siento que la escuela no está siendo como algo que te nutra como persona, siento que te nutre como un objeto para que el país se siga desarrollando. (Raquel, GSE Alto, E1)

Como se revela en el extracto, la posición crítica de una parte del estudiantado apunta a la función social de normalización. En esto, los jóvenes son consistentes en sus lógicas, pues, acuden al mismo expediente interpretativo utilizado para enfrentar la normativa escolar (tal como lo revisamos en el capítulo 7). Dicho de otro modo, la escuela es vista como un sistema de modelaje del individuo que inhibe la expresión de su singularidad. Al respecto, José afirma que el sentido social de la escuela es:

primero una manera de normalizar a la gente, el colegio te hace ser una persona muy “cuadrada”, por eso yo como que intento, por lo menos, bueno yo trato de

ampliar mi mundo a facetas artísticas, facetas educacionales, pero por mí cuenta, porque el colegio te deja así. (José, GSE Alto, E1)

Pero más radical aún es la visión crítica de Valeria y Osvaldo. La primera, por ejemplo, sostiene la siguiente posición:

en estos momentos y como las cosas están, [el sentido es] normalizar a los alumnos, a los jóvenes. [El objetivo es el] control po', control social, es mucho más fácil tener a alumnos como nosotros, de nuestra clase social, que van a entrar a institutos y después van a ser buenos trabajadores, que estén normalizados con reglas, que no discutan, que no se tomen el colegio, que tengan papás que los tengan así controladitos. (Valeria, GSE Alto, E1)

Valeria, entonces, sostiene que la escuela intenta el control de los estudiantes, particularmente en el caso de aquellos de clase alta, enseñándoles desde pequeños la sumisión a la autoridad. Osvaldo irá más allá. Para él, y exhibiendo con ello el impacto de sus lecturas escolares, la escuela tendría por función:

hoy en día, el mecanismo del panóptico, como una cárcel, un colegio y un hospital. Se parecen tanto en el sentido de que seguimos en ese sistema que es más “objetivo”, como que simplemente te lo enseñan de una manera, esa es la única manera en que se debería enseñar y esa es la verdad pura, no hay como subjetividad, no te enseñan los demás puntos de vista. (Osvaldo, GSE Alto, E1)

Como se puede apreciar, a diferencia de sus pares de GSE Bajo y Medio, los estudiantes de clase alta configuran un imaginario más plural en torno a los sentidos sociales de la escuela y, en este mismo movimiento, desarrollan una posición más crítica sobre los mismos. En ellos, entonces, y aunque exista un reconocimiento de la importancia “pública” de la escuela para el desarrollo del país, la cuestión del aprendizaje -tan pregnante en los relatos de sectores medios y populares- pierde importancia²⁵³.

²⁵³ Solo una estudiante realiza un ejercicio de revelación evolutiva y reconocimiento de una pluralidad de sentidos sociales de la escuela. Ella da cuenta de la modificación de su pensamiento a través del tiempo. Es el caso de Renata, quien explica con largueza:

El colegio toda la vida lo vi como un lugar donde enseñaban, te enseñaban varias cosas, te enseñaban primero educación, sumar, restar, figuras literarias, no sé, todas esas cosas, física, filosofía. Y después entendí, esto como en mi época de odio al colegio, que también te enseñaban a ser un ciudadano, onda, aquí vives, aquí te tocó estar, así que aquí vas a estar, adaptate. Después, esto lo aprendí como en séptimo, aprendí que en verdad te enseñan a convivir, a trabajar con gente que no te gusta, trabajar con gente que sí te gusta, a cuando tu eri' un mal trabajador, onda no hiciste nada para el trabajo, o cuando teni' un amigo muy amigo y sabi' que trabaja mal y te pone en situación de que “oye, seamos juntos” y no queri' ser con él, aunque sea muy tu amigo, al final

Es quizás como consecuencia de esto que, cuando se les inquiriere por el sentido personal de la experiencia escolar, es en estos jóvenes donde también se presentan las visiones más distantes y críticas con la escolaridad. En efecto, para una mayoría, esta constituye un requisito necesario o una obligación para lograr materializar sus verdaderos intereses en el futuro. Dicho paso, por lo mismo, es evocado desde el hastío, el tedio y la inconformidad.

Lo afirma Paula con claridad al enfrentar la pregunta por el sentido personal de su experiencia escolar: “esencialmente yo vengo pa’ sacar cuarto medio y hacer de ahí lo que yo quiera con mi vida, [vengo] pa cumplir” (GSE Alto, E1). Una aproximación similar es la que nos presenta Sebastián al referir lo siguiente frente a la misma interrogante: “yo como te dije estoy acá por necesidad [...] porque si no tengo cuarto no entro a la U [Universidad] y si no entro a la U no puedo estudiar lo que yo quiera y no puedo desarrollarme” (GSE Alto, E1). También es la percepción que nos presenta José, aunque con una sensación crítica más aguzada:

[la escolarización es] un proceso, una etapa que tengo que pasar para poder lograr lo que quiero. Pero en realidad para mí, desearía que no haya colegio y haya otros métodos para estudiar [...] el colegio para mí es como... en cierto sentido el sistema educacional me carga, lo odio. (José, GSE Alto, E1)

En el fondo, desde una dimensión extrínseca, la escuela es vista como un requisito que impone la sociedad para, en el futuro, poder lograr los proyectos de vida que realmente interesan a los jóvenes de clase alta. Es allí, en el horizonte proyectual, donde radican las razones para transitar -y aguantar- el “tedioso” proceso escolarizador²⁵⁴.

En la práctica esto supone que -tal como ya lo señalaba el estudiantado de clase media y popular- el certificado escolar constituya un requerimiento mínimo -e indispensable- para habilitar las posibilidades de futuro. Esta situación la señala Osvaldo de manera rotunda al afirmar: “yo vengo a la escuela para poder irme luego [se ríe]. En verdad porque es una obligación, sin cuarto medio no erí’ nadie” (Osvaldo, GSE Alto, E1).

Con todo, existen algunos estudiantes que, lejos de esta visión crítica, esbozan los rasgos de un sentido intrínseco ante la pregunta por su experiencia escolar. Raquel, por ejemplo, afirma sobre esta:

también te enseña a enfrentarte a esas cosas de la vida, como que también hay distintas opiniones, hay distintas personas. Entonces creo que el colegio, no sabría contestar directamente, hubo un tiempo en que lo vi como una guardería, directamente como “oye tenemos que hacer algo con los jóvenes porque están puro webiando”, onda “ya, dejémoslo aquí”, y no es que he dejado de verlo así, no, pero como que creo que esas serían mis respuestas. (Renata, GSE Alto, E1)

²⁵⁴ En algunos casos la antítesis entre el sentido de la experiencia escolar y la vida misma es tal, que se llega a sostener, como lo hace Valeria, que el primero consiste en: “darme cuenta que la vida no funciona como el colegio” (GSE Alto, E1).

yo siento que me formó mucho como persona, me hizo aprender muchas cosas, lo que más me ha inculcado son los valores como el compañerismo, el esfuerzo, poder expresar mis sentimientos, siento que en eso me nutrió mucho este colegio y por eso lo agradezco. (Raquel, GSE Alto, E4)

Esta versión positiva proporcionada frente a la interrogante por el sentido personal de la experiencia escolar también es exhibida por Pedro, quien sostiene:

la escuela como que ha sido una experiencia la cual me ha ayudado a vivir cosas que jamás pudiese haber vivido sin la escuela, [porque] no sé relacionarme socialmente... probar cosas que nunca hubiese probado si es que no hubiese sido por la escuela. (Pedro, GSE Alto, E1)

Ahora bien, cuando el estudiantado de GSE Alto es enfrentado a aquellas interrogantes que activan primordialmente un posicionamiento desde la rivera del sentido intrínseco, las posturas críticas de la escolarización prácticamente desaparecen. Aquí, al contrario, emerge una imagen de validación transversal de la experiencia escolar. Dos son las dimensiones referenciales enunciadas frente a la pregunta sobre los aprendizajes de la vida en la escuela. La primera de ellas es la referida a la adquisición de valores. José, por ejemplo, afirma que la vivencia de la escolaridad:

me ha dado buenos valores, he aprendido a conocerme en ciertos sentidos, pero también me ha dado estos valores [...] bueno en realidad me ha enseñado a ser una buena persona, me ha enseñado como el respeto igual [...] me ha enseñado a empatizar así como hartito, porque así puedo convivir con más gente, a respetar, también me ha dado disciplina en ciertos sentidos. (José, GSE Alto, E3)

Lo mismo es revelado en la experiencia de Sebastián, quien nos indica:

como te dije antes, los valores, mucho más que de álgebra o la figura literaria en lenguaje, de eso no me queda mucho, me quedan eso sí los valores, la honestidad, la solidaridad, la empatía, si veo a alguien mal tratar de ayudarlo. (Sebastián, GSE Alto, E1)

La segunda dimensión es la relacionada con la generación de vínculos y el desarrollo de la sociabilidad. Pedro, por ejemplo, afirma que: “se me quedó más grabado lo del ámbito social que lo del ámbito estudiantil así como de contenidos” (GSE Alto, E1). Lo mismo ocurre con Raúl, uno de aquellos estudiantes que nos señaló que todos sus

amigos eran del colegio y que en general no salía de su casa hacia otros espacios sociales. De acuerdo su relato, la experiencia escolar le enseñó a: “relacionarme con la gente, con mis amigos, eso me lo enseñó el colegio” (GSE Alto, E1). Paula, a su vez, tuvo como principal aprendizaje el: “saber socializar, relacionarte con la gente” (GSE Alto, E1). Incluso Osvaldo, el mismo que veía a la escuela desde la lógica del panóptico, reconoce que en su experiencia escolar adquirió “las habilidades para sociabilizar” (Osvaldo, GSE Alto, E1)²⁵⁵.

Finalmente, en las respuestas de algunos estudiantes, la rivera extrínseca e intrínseca se interseccionan al momento de calibrar el lugar de la escuela en la vida. En efecto, no son pocos los que realizan un ejercicio interpretativo que, por un lado, valora el desarrollo de las relaciones escolares, pero, al mismo tiempo, desconoce la significación del proceso escolarizador en su dimensión socio-institucional. Un ejemplo paradigmático de esta operación narrativa es el que proporciona Osvaldo al afirmar:

bueno, si no fuera por este colegio no conocería a muchas personas que las tengo muy guardadas adentro, pero así como colegio no le guardo mucho cariño, porque como establecimiento no, mi pensamiento no va con este establecimiento, son ideales muy distintos. (Osvaldo, GSE Alto, E1)

Sebastián también realiza este cruce de horizontes de sentido al evaluar de la siguiente manera el lugar de la escuela en su vida:

estoy en el colegio porque eh... porque es una obligación, pa' poder entrar a la universidad. No es algo como que me guste así como que "oh! tengo que ir a estudiar", porque siento que uno no aprende realmente como las cosas esenciales pa' la vida, o sea ya, aprende matemáticas, lenguaje, pero no son como cosas esenciales pa' la vida en el colegio, [pero igual he aprendido] los valores; la amistad, la autoconfianza, la resiliencia, el amor, que no es valor, pero el amor es súper importante. (GSE Alto, E1)

En otros casos, el cruce ni siquiera es producido, expresando una sensación de absoluta irrelevancia en torno a la experiencia escolar. Elena, por ejemplo, nos responde a la interrogante planteada:

²⁵⁵ Junto a estas dos dimensiones referenciales -la adquisición de valores y el establecimiento de vínculos- dos estudiantes señalaron que, entre los principales aprendizajes obtenidos en su experiencia escolar, se encontraba el control de la frustración. Así, por ejemplo, Elena afirma que: “más que educacionalmente como materias, [lo que aprendí fue] como controlar las frustraciones” (GSE Alto, E1). Lo mismo señala Raquel. Esta, ante la pregunta por los aprendizajes, responde:

yo creo que, la verdad, lo que más me ha quedado es lo que aprendí bailando en los show, en los actos, creo que la frustración de ese momento, la angustia, los nervios, la felicidad, yo creo que esas son las cosas que más me han llegado. (Raquel, GSE Alto, E4)

¿así como de importancia? ay no sé, es que creo que todavía... es que yo soy... yo odio el colegio, como que yo no estoy hecha para estar en un colegio, personalmente. Es mi opinión, quizás todos opinen lo mismo, pero después se arrepienten, pero yo creo que... es que no sé cómo responderlo. La importancia, pa' mi es importante primero otras cosas y después el colegio. (Elena, GSE Alto, E1)

En esto es secundada por Paula, quien afirma: “paso la mayoría del tiempo acá, así que toma una gran parte de mi vida, de mi tiempo, pero yo no lo veo como una prioridad en mi vida” (GSE Alto, E1).

Paralelamente a esta indiferencia frente al lugar biográfico que ocupa la escuela - que es minoritaria, pero existente-, otros estudiantes desarrollan una intensa valoración afiliativa en base a las relaciones desarrolladas en el seno de su experiencia escolar. Para aquellos que su vida social se reduce al espacio familiar, el colegio representa la principal instancia de despliegue de la sociabilidad. Al respecto nos informa Raúl:

Yo creo que la escuela tiene un puesto muy importante en mi vida porque es el lugar donde más sociabilizo, porque como soy una persona tímida y siempre he estado en este colegio, entonces siempre me he juntado con las mismas personas, después del colegio no salgo mucho y no me gusta salir a carretiar, siempre me quedo en mi casa, jugando juegos online, entonces el colegio siempre ha sido un punto más como de estar con amigos [...] me lo paso bien aquí, porque tengo mis amigos de toda la vida. (Raúl, GSE Alto, E1)

Una experiencia similar es la que vive Pedro, quien sostiene:

yo creo que el colegio ocupa un lugar importante, donde me relaciono socialmente, porque yo la verdad no soy muy sociable, entonces la verdad afuera del colegio los amigos que tengo son pocos, entonces vendría siendo como un lugar en donde existe una relación social. (Pedro, GSE Alto, E1)²⁵⁶

En los jóvenes de clase alta, la intensidad afectiva que revela la elaboración intrínseca de sentido no es tan expandida como en el caso de los de sectores populares.

²⁵⁶ Valeria también nos aproxima a esta imagen del colegio como espacio referencial -junto a la familia- de construcción biográfica. En su respuesta sobre el valor o el lugar de la escuela en su trayectoria vital señala:

yo diría que mucho, mi casa, mucho mi casa, cosas buenas y malas, acá también el colegio, porque estoy desde prácticamente desde que nací, desde antes y me formé acá y todo lo que conozco es este colegio, así que creo que esos dos ambientes, estos dos ambientes son los que más me han formado. No conozco nada más la verdad, es todo lo que conozco. (Valeria, GSE Alto, E1)

Con todo, esta emerge en algunos relatos particulares, como el de Raquel. Para ella, la fortaleza de los vínculos creados en su experiencia escolar le permiten concluir sobre la escuela: “para mí es como una familia, o sea yo que nunca me cambié de colegio mi vida entera está acá, entera, mis amigos, los profesores que son mis papás, que les cuento todo, todo, son como mis consejeros” (Raquel, GSE Alto, E4)²⁵⁷.

Como se puede apreciar, es en los jóvenes de GSE Alto donde proliferan una mayor pluralidad de sentidos -extrínsecos e intrínsecos- en torno a la escolaridad y la experiencia vivificada en el espacio educativo. En ellos también se acentúa significativamente la perspectiva crítica sobre las dimensiones extrínsecas de sentido, así como la desafiliación subjetiva en su rivera intrínseca.

Con todo, el reconocimiento de los vínculos creados en el interior de esta y la valoración positiva de una sociabilidad que opera como sostén en la construcción del sujeto no dejan de ser aspectos presentes en la mayoría de los relatos del estudiantado de clase alta, incluso en aquellos más impugnadores o críticos respecto de la institución.

Y es que, en el fondo, en estos jóvenes -al igual que en los de clase media y baja- la experiencia escolar produce su principal marcaje precisamente allí donde el sujeto es impelido a relacionarse con los otros de manera permanente e intensiva. La consistencia afectiva y subjetiva de dicha relación puede ser diferencial dependiendo de las características individuales o de las adscripciones socioeconómicas, pero resulta indudable que esta constituye el espacio referencial de la experiencia escolar en el Chile actual.

²⁵⁷ En este caso, nuevamente Renata nos presenta una versión menos unívoca y más móvil en torno a su interpretación del lugar que ocupa la escuela en su biografía, destacando los desplazamientos que esta evaluación ha tenido a través del tiempo. En sus palabras:

Es complicado porque eso acaba de cambiar. Era algo súper importante, cuando era una “niña desastre” de primero a cuarto [Básico], me cargaba venir al colegio onda era “niña hater”, onda “¿por qué tengo que ir a un lugar al que me obligan?, al que yo no quiero ir”, onda “no estoy ni ahí”. Ya de ahí en básica grande en verdad era onda “me gusta ir al colegio”, en verdad me gusta mucho despertarme en la mañana, o sea igual una paja, una paja despertarte temprano, hacer tareas, pero en verdad me gustaba mucho venir. Y en [enseñanza] media también me gustaba venir pero ahora este último tiempo, finales de tercero medio y cuarto [medio], ha sido una cosa de que me gusta mucho, es un lugar donde en verdad me siento segura, no me pasa que me da miedo ir al colegio, que yo sé que pasa hartito, tengo a mis amigas y es verdad que los mejores amigos que tengo han salido de acá. (Renata, GSE Alto, E1)

CAPÍTULO 10. PERFILES BIOGRÁFICOS

El objetivo de este último capítulo de resultados es aproximarnos de una manera “encarnada” a aquellos aspectos de la experiencia escolar revisados previamente y que, para las y los estudiantes de secundaria, representan los pilares estructurantes de su vida en la escuela. Lo que intentamos es restituir, a partir del seguimiento de algunos casos específicos, el carácter íntegro, singular y holístico propio de dicha experiencia.

Para ello hemos seleccionado a tres de los seis estudiantes con los que realizamos la entrevista biográfica progresiva. Cada uno, por supuesto, representa a su respectivo GSE. Al iniciar el relato exponemos el biograma que dichos jóvenes elaboraron. Este nos servirá de guía para recorrer los derroteros por los que circula su experiencia escolar²⁵⁸.

Antes de comenzar debemos advertir que, en la medida que los relatos de estos jóvenes también fueron utilizados durante el desarrollo de la tesis, muchos de ellos -y de las anécdotas que cuentan- ya fueron expuestos previamente.

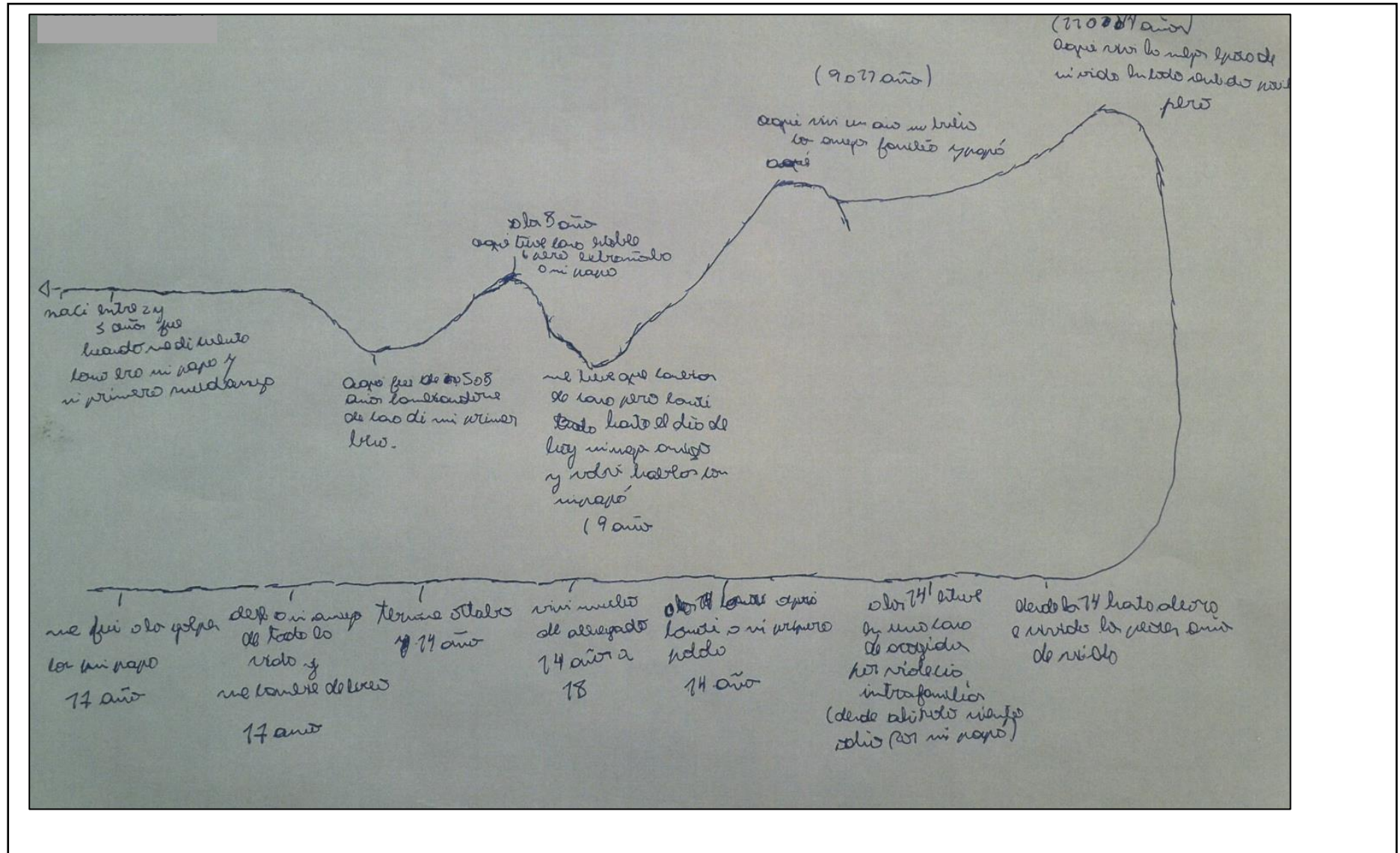
Señalada la advertencia, podemos sumergirnos en la vida y experiencia escolar de los tres estudiantes elegidos.

10.1. La experiencia escolar del Grupo Socioeconómico Bajo: el caso de Pablo.

Pablo cumplió 18 años hace algunos meses y asiste a un colegio público municipal de Recoleta, una comuna popular del sector norte de Santiago. Su familia está compuesta por su madre, su abuela y dos hermanos menores. La madre es quien mantiene económicamente el hogar. Ella estudió hasta séptimo básico y actualmente trabaja en una feria libre como comerciante ambulante. Este es el cuarto colegio al que asiste Pablo. La rotación permanente entre establecimientos se ha debido al constante cambio del domicilio familiar. Hasta allí sus antecedentes socio-familiares. Para ingresar directamente en su trayectoria escolar, exponemos en la FIGURA 12 el biograma elaborado por Pablo.

²⁵⁸ Los biogramas de los otros tres estudiantes con los que realizamos la entrevista biográfica progresiva son expuestos en el ANEXO 6.

FIGURA 12. BIOGRAMA DE PABLO (GSE BAJO)



Para Pablo la educación básica fue un tiempo sumamente difícil. En su relato, los problemas familiares -constantemente cambios de casa debido a la violencia que ejercía su padre hacia él, su madre y sus hermanos- hegemonizan la lectura de la experiencia vital, restando relevancia a la dimensión propiamente escolar. Al respecto nos dice:

[a los 5 años] me di cuenta de cómo era él [su padre], porque tuvo una pelea con mi mamá y tuvimos que irnos de la casa. Así que ahí me di cuenta cómo era, un típico machista, agresivo [...] También lo que me marcó de cinco a ocho años, que también fue como un bajón, es que me cambié mucho de casa. Viví mucho de allegado donde tíos, nunca estuve estable, estaba seis meses y me cambiaba de lugar [...] en un año me cambié cuatro, cinco veces de casa, por problemas con mis papás, mi papá y mi mamá peleaban, habían peleas y nos íbamos [...] A raíz de eso tuve que saber adaptarme a las cosas, a la vida [...] pero al mismo tiempo nunca podía hacer amigos, nunca podía salir a la calle seguro, porque no conocía a la gente, me cambiaba a cada rato entonces eso me afectó como mucho, en mi personalidad. (Pablo, GSE Bajo, E3)

En muchas oportunidades, Pablo tuvo que separarse de su madre, su abuela y sus hermanas para alojar en otras dependencias. Incluso, vivió una temporada en una casa pública de acogida debido a las denuncias por violencia contra su padre. Con todo, recuerda con particular afecto a la segunda escuela donde cursó su enseñanza básica. Es aquí donde la experiencia escolar comienza a adquirir relevancia en su vida, precisamente porque será allí donde surgirá un tipo de vinculación empática y solidaria que le permitió sortear, en parte, las dificultades que se presentaban en su trayectoria biográfica. De esta se acuerda con particular afecto:

El lugar que más me marcó fue mi segundo colegio, estuve ocho años ahí y obviamente estar ahí me marcó mucho, porque conocí mucha gente, conocí a mi mejor amigo que actualmente es una de las personas fundamentales en mi vida, junto a mi mamá y mi abuela, porque es el que me apoya, el que siempre ha estado ahí y que me incentiva a seguir estudiando. Hubo un tiempo en que yo literal no tenía donde quedarme. Ahí me recibió mi mejor amigo en su casa, estuve viviendo un tiempo con él. (Pablo, GSE Bajo, E1)

Pablo reconoce que al final de su educación básica vivió una etapa de rebeldía. La evoca como un tiempo de goce, ahora sí, vivido en el espacio escolar:

Octavo [Básico], siento que cambió algo en mi vida, fue como que me solté mucho, me puse muy rebelde, mucho, mucho, mucho (...) me portaba súper mal, no hacía las tareas, y a raíz de eso fue uno de los años que más disfruté. Fue muy

loco, ahí conocí a las mejores personas y conocí al mejor curso que he tenido hasta ahora. (Pablo, GSE Bajo, E1)

Sobre esta etapa recuerda que desobedecían a los profesores, se escapaban de clases, prendían fuego a los cuadernos y hacían con ellos pelotas en llamas con las que jugaban fútbol.

Pablo recuerda que al terminar la enseñanza básica le advino un sentimiento de incertidumbre. Aunque estaba acostumbrado a los cambios, pasar a la educación media significaba decidir el tipo de educación que recibiría: científico-humanista o técnico-profesional. Un punto de inflexión en esta decisión provino de un taller escolar: “hicieron un taller de periodismo y me felicitaron por el desplante que tenía para hacer entrevistas, cómo me manejaba con la gente. Ahí decidí que quería estudiar periodismo, y hasta el día de hoy lo quiero estudiar” (Pablo, GSE Bajo, E3). Así, Pablo terminaría optando por la modalidad científico-humanista y entrando al liceo donde fue entrevistado para este trabajo.

Sobre su experiencia en este, el relato da cuenta de vivencias e interpretaciones ambivalentes. Por un lado, afirma que existe una preocupación especial por el aprendizaje de todos, particularmente de aquellos que presentan más dificultades. Este énfasis, a su juicio, no ocurriría en los colegios de otros GSE: “

Yo creo que aquí es todo lo contrario, aquí se preocupan de los que menos saben. A los que menos saben son a los que más oportunidades se les da, a los que más se les enseña y con los que más se insiste. Es todo lo contrario con los colegios [de clase media y alta]. (Pablo, GSE Bajo, E1)

Pero, al mismo tiempo, afirma críticamente que esta preocupación -que considera justa y que es reconocida en gran parte de sus compañeros- deriva de un estigma. Esto, en sus palabras, “porque aquí nos tratan, no sé, como si fuéramos menos inteligentes, más lentos” (Pablo, GSE Bajo, E4).

Es precisamente esta ambivalencia en el juicio la que primará en su lectura de la experiencia escolar de los últimos años. En efecto, afirma como algo negativo que algunos estudiantes fumen -cigarrillos y marihuana²⁵⁹- en los patios, que rayen y rompan el mobiliario, que amenacen e incluso agredan a algunos los profesores, que lleguen tarde e interrumpen las clases. Sin embargo, califica algunas de estas interrupciones -que el mismo admite practicar en lo referido a los horarios y la normativa escolar- como justificadas debido al trato despectivo y la incomprensión con la que se comportan algunas autoridades del centro.

Más radical y enfático es aún al momento de enfrentar los modos sociales hegemónicos con que se interpretan estas actitudes disruptivas: a través de la figura del flaite. En efecto, en el relato de Pablo -y de sus compañeros- resulta evidente como

²⁵⁹ Por cierto, prácticas relatadas en los tres contextos estudiados.

resienten esta forma de estereotipo que señala al joven popular como impulsivo, poco reflexivo, anómico, violento y transgresor. Pablo se rebela ante este estigma social esgrimiendo una contundente crítica social:

Creo que cada vez que avanza más el tiempo, más prejuiciosos nos ponemos nosotros como sociedad, vemos algo que nos pueda afectar, que nos pueda hacer daño y lo producimos como malo, como los flaites [...] más que nada el flaite en la sociedad de ahora hay muchos prejuicios, y automáticamente a alguien se le denomina, por ser flaite, se le denomina como ladrón, malo, no sé cómo explicarlo bien, pero eso, alguien que va haciendo cosas malas, alguien que no respeta, alguien que no, no es un bien para la sociedad. Pero a mi parecer, yo he conocido a flaites que son mucho más respetuosos que mucha gente educada, por decirlo así. Son mucho más caballeros, serviciales, siempre “¿le ayudo?”, “¿le ayudo a esto, le hago esto?”, uno ve en la calle cómo hablan, con modales, siempre “señora, señorita” y son mucho más educados o amables que otras personas que se consideran educadas o amables al lado de ellos [...] En mi curso hay muchos considerados flaites, que hay, pero que no son malas personas y lo digo porque yo los conozco. Me baso en eso, en lo que yo conozco. (Pablo, GSE Bajo, E4)

Esta revisión crítica de la figura del flaite supone reposicionar la cuestión de las conductas cotidianas de oposición estudiantil en los sectores populares y desplazarla desde la lógica de las disposiciones anómicas a la de la afirmación del sujeto frente a las prácticas opresivas que le niegan tal condición. En efecto, cuando se le pregunta a Pablo por qué ciertos estudiantes enfrentan a profesores, afirma que es porque algunos de estos son demasiado estrictos, no dejan hacer nada o los tratan de manera humillante o despectiva. En general, dice, no son la mayoría de los docentes, pero los que lo hacen son enfrentados por los estudiantes a través de una oposición activa que incluye gritos, interrupciones de clase, amenazas, movilización constante dentro del aula para desconcentrar, burlas y caricaturizaciones públicas, entre otras prácticas. Aunque él no participa directamente de estas conductas de oposición, no las achaca tampoco a la figura del flaite, sino a la del sujeto “pasado a llevar”.

No obstante su desvinculación con las prácticas directas de oposición, Pablo mantiene un juicio crítico respecto a tales autoridades, así como frente a la cuestión de la infraestructura institucional y las normas de presentación personal. Sobre las primeras afirma:

siento que le falta mucho más pintarlo, cuidarlo más. Está muy descuidado. Las puertas no tienen cerradura y eso me carga, siento que es como súper, es algo básico de una puerta, que todos deberían tener, o sea, ¿quién no tiene una cerradura en una puerta? y nosotros tenemos que ponerle candado. Entonces creo que eso es algo fundamental. En sí las salas no están malas, a algunas les falta el techo y las han arreglado porque era muy notorio y nosotros reclamamos mucho. (Pablo, GSE Bajo, E3)

A su vez, las normas de presentación personal son consideradas como sin sentido respecto de los objetivos formativo de la escuela. En sus palabras:

no me gusta mucho el tema de los uniformes porque es tonto [...] si uno quiere estudiar va a venir con la ropa que uno quiere [...] Porque no por cómo uno se vista va a ser más inteligente, menos inteligente, más disciplinado, menos disciplinado, porque si uno quiere estudiar va a estudiar y listo, no importa cómo uno se vista o cómo uno sea, si es flaite o no, si las ganas están de estudiar. (Pablo, GSE Bajo, E3)

Aún con todas estas críticas auestas, Pablo jamás deja de reconocer que es precisamente su experiencia escolar cotidiana la que le permite sostener su propia vida, es decir, superar las dificultades a las que se enfrenta en su biografía personal y familiar. De allí que el colegio represente un espacio de cuidado, solidaridad y fraternidad. Por ello, concluye:

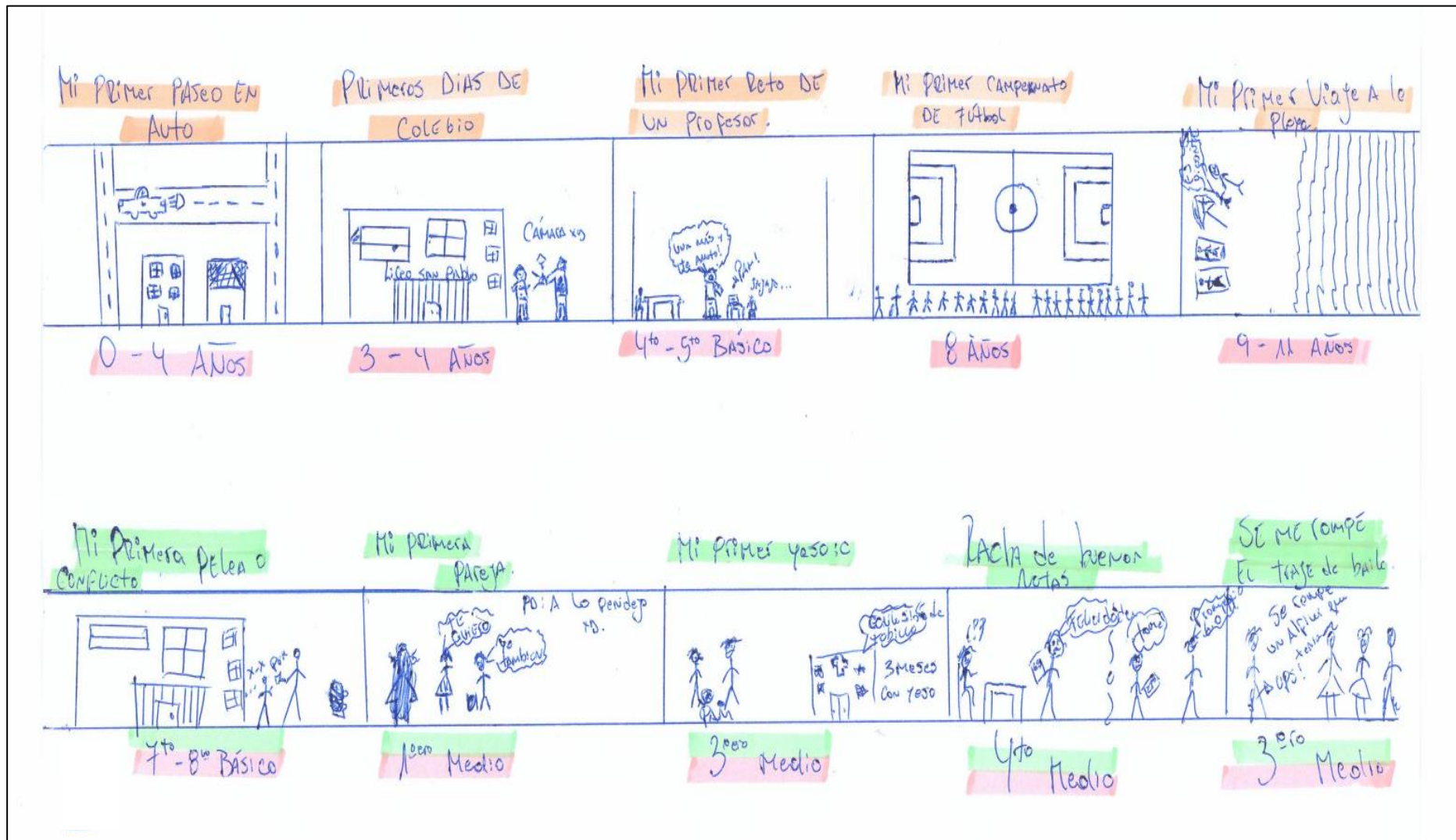
Gracias a la escuela uno conoce personas, personas que te van a marcar toda tu vida [...] El colegio yo creo que es donde me desahogo. Más que estudiar es donde me desahogo mucho de mi vida en sí. Por eso no me gusta mucho el verano, porque paso mucho en la casa y no me gusta, empiezan los problemas y sí, me sirve mucho el colegio, o me mantiene ocupado. Es como algo más de aliviarme o desahogarme. (Pablo, GSE Bajo, E1)

Para Pablo entonces, la vida en la escuela constituye un espacio de reconocimiento y afirmación. Es allí donde construye las vincularidades que, al tiempo que “difuminan” las violencias a las que se enfrenta en su vida doméstica -movilizando solidaridades y complicidades mutuas- generan una relación de arraigo territorial y social que no le es posible producir en otros espacios socio-territoriales, como su barrio. La experiencia escolar es, de esta manera, aquella que le permite ser el sujeto de su propia vida.

10.2. La experiencia escolar del grupo socio económico medio: el caso de Sebastián.

Sebastián tiene 18 años y asiste a un colegio particular subvencionado de la comuna de Santiago, la más céntrica de la capital del país. Este es su segundo colegio (el primero en el que estuvo sólo impartía clases hasta octavo año básico). Es hijo único y vive con su padre, su madre y un tío. Su madre cursó hasta cuarto año de enseñanza básica y trabaja como asesora del hogar. Mientras, su padre estudió hasta octavo básico y se desempeña en el rubro de la gasfitería. Su experiencia biográfica quedó retratada en el biograma que se expone en la FIGURA 13.

FIGURA 13. BIOGRAMA DE SEBASTIÁN (GSE MEDIO)



Sebastián tiene un buen recuerdo de su experiencia en educación básica. En su memoria, este fue un tiempo de juegos, de diversión y de compartir armónicamente con el conjunta de sus compañeros.

En esta evocación lúdica, los recreos imprimen su autoridad en tanto referente de la experiencia escolar infantil. A su vez, aunque le guarda un gran cariño a su profesora jefe de entonces, no olvida a otros docentes que tenían un trato estricto e incluso a veces abusivo:

[lo que más me marcó] fueron los tratos de los profesores. O sea, como ya le dije, cualquier cosa que hiciéramos, un papel que tiráramos “oye, córtala” y anotado, al tiro. Y eran los gritos, eran golpes a las mesas [...] obviamente en el momento me asustaba porque era como estar jugando en la mesa con un compañero, riéndote, y de repente un golpe en la mesa, del libro así fuerte [...] Ahí me asusté, pegué un salto, y me dijo "una más, te anoto, y de paso llamo a tu apoderado". Yo asustado, ni siquiera le dije que ya, ni nada, y me puse a llorar. No podía seguir escribiendo nada, porque estaba llorando. (Sebastián, GSE Alto, E1)

Recuerda que estos profesores eran temidos y que sus clases se caracterizaban aparentemente por el orden. Un solo grito del profesor era suficiente para hacer reinar el silencio. Sin embargo, era precisamente en esas arenas, las del silencio, donde mejor se podían expresar las invisibles -para la autoridad- oposiciones estudiantiles. Sebastián recuerda cómo, sin hacer el menor ruido, se caricaturizaba gestualmente a los profesores frente a los compañeros o cómo simulaban seguir las órdenes y hacer las tareas cuando en realidad dibujaban en sus cuadernos y hacían pequeñas notas de “conversaciones privadas” que circulaban de una esquina a otra de la sala.

Al avanzar en la educación básica, Sebastián comenzó a tener una conducta más “desordenada”. Aunque nunca confrontando directamente, la desobediencia a los profesores se tornó una práctica habitual, así como algunas peleas con estudiantes de otros cursos. Al finalizar la educación básica, y en momentos de particular dificultad, incluso pensó en autolesionarse. Es precisamente en esos momentos en que emergen sus principales figuras vinculares, las que se caracterizarán por el compañerismo y la compañía incondicional. Lo recuerda así:

tengo amigos que conocí en básica, en primero [Básico], que aún son personas que me han ayudado a levantarme cuando me he... o sea, sí he caído como en problemas [...] y ellos están ahí, ayudándome a levantarme, a que no caiga en pensamientos errados de no sé, faltar al colegio, hacerme daño a mí mismo y cosas así. (Sebastián, GSE Alto, E3)

Al finalizar su educación básica, Sebastián fue matriculado en el colegio particular subvencionado donde se realizó esta entrevista. Afirma haber llegado al nuevo

establecimiento con miedo e incertidumbre por enfrentarse a un escenario desconocido. Sin embargo, prontamente desarrollará vínculos de amistad con sus compañeros y tendrá su primera polola. Será junto a ellos, en su vivencia diaria de la escuela, que comenzará a desarrollar una acentuada posición crítica en torno a determinados aspectos de la institución.

Uno de dichos aspectos será el trato que recibían por parte de algunos profesores. Sobre esto, recuerda múltiples episodios que califica de humillantes. Uno de esos eventos es señalado por varios entrevistados y sucedió en el contexto de la compra de un ventilador tras realizar una colecta en el curso. La tarea de la compra fue delegada en una profesora. Disconformes con sus gestiones -en sus palabras, ella quería comprar un ventilador de características distintas a las requeridas por los estudiantes- estos le solicitaron la devolución del dinero. La docente, considerando que tal solicitud representaba una falta de respeto a su propia posición de mando, comenzó a recriminar crudamente al curso. La situación terminó de la siguiente manera:

entonces un día le pasamos la plata [... después se la pedimos de vuelta] y ahí empezó el trato de que no puede ser así, algunos se reían por cómo reaccionaba, empezó a tratarnos de ignorantes, de que no sabíamos nada, de que ella había estado en otros colegios donde se paga mucho menos y son más respetuosos. Que el trato en este colegio es pésimo, que los alumnos no sabemos respetar [...] A mí me trató de ignorante, a otra la trató de estúpida. (Sebastián, GSE Alto, E1)

Estos tratos humillantes fueron respondidos por los estudiantes a través de una insubordinación absoluta de gran parte del curso, el que se negó a obedecer cualquier instrucción posterior de la profesora. Este caso particular de trato despectivo, sin embargo, se proyecta en el día a día mediante la oposición a los docentes considerados como particularmente arbitrarios o autoritarios, los que son permanentemente cuestionados de forma pública y violentamente impugnados de forma anónima. Al respecto, Sebastián reconoce que es común que los estudiantes vociferen “groserías” a tales profesores. Esto, en sus palabras:

porque los retan porque están hablando o cualquier cosa siempre es como “ah, viejo, le ponís’ color”, pero siempre el comentario, así como el fuerte es como “ah, profesora, ¿para qué hace eso?” y por debajo es “ah, vieja culiá”. (Sebastián, GSE Alto, E1)

En el fondo, Sebastián considera que algunos profesores niegan la condición de sujeto de los jóvenes imponiéndoles estigmas y estereotipos. En este contexto, una de las maneras de resistir la humillación sería anteponer un contraestigma a tales docentes: “para ellos son delincuentes los que están escribiendo, no son estudiantes. Y siento que, si vamos a tratar de delincuente a cualquier alumno, nosotros también tendríamos que hacerlo [con tales profesores]”.

Sin embargo, en su relato, tal como en el de sus compañeros, la crítica fundamental no se direcciona hacia los profesores -la mayoría de los cuales son bien valorados-, sino hacia el dueño del colegio: el sostenedor. Esta queja de los estudiantes es constante y una de las maneras más concretas en que se expresa es a través de la disconformidad con la gestión de los recursos y la infraestructura del colegio. Como afirma Sebastián:

no estoy de acuerdo con que algunas cosas no estén, como una biblioteca, un laboratorio, yo pensé que al menos iba a tener al menos biblioteca. Uno va al baño y el agua sale poco, como que las luces igual están un poco malas y el hecho de las puertas también, o cuando uno enciende la luz hay que tener cuidado porque se suelta el interruptor. (Sebastián, GSE Alto, E1)

La inacción de la autoridad frente a estas quejas ha llevado a los estudiantes a realizar múltiples huelgas, “paro de lápices”²⁶⁰, petitorios, etc. A estas acciones colectivas más “espectaculares”, se anteponen formas cotidianas y directas de oposición al sostenedor. Sebastián afirma que es común escuchar “abucheos” cuando se pasea por los pasillos y que constantemente los estudiantes se enfrascan en discusiones con él por las condiciones del colegio y por su trato de “patrón de fundo”. Aunque nunca se dice en público, el modo con que se refieren al sostenedor en privado es elocuente respecto de la odiosidad que genera en el estudiantado: “el perro”.

Más allá de las cuestiones “personales”, resulta relevante destacar que esta resistencia al sostenedor se inscribe -en el relato de muchos estudiantes- en una crítica en torno a un principio ordenador del sistema de colegios particulares subvencionados: el lucro²⁶¹. Aunque no lo explicitan de esta manera, resulta evidente que los estudiantes, en su experiencia cotidiana, resienten y rechazan los efectos de esta neoliberalización del sistema educativo. Esto, en la práctica, se traduce en la confrontación constante con el sostenedor. Así lo revela Sebastián:

obviamente cuando están fuera del colegio sí lo gritan, pero lo gritan contra el sostenedor y el director [...] Que son unos “cara de raja”, que están robando la plata del colegio, que en vez de estarnos dando la educación y la infraestructura que nos merecemos se hacen lo que quieren con la plata, se van a comer a los mejores restaurantes y a nosotros lo que sobra [...] veo al caballero que llega con su auto, y que cada vez llega con algo más, y es como que dentro del colegio no notamos el cambio. (Sebastián, GSE Medio, E1)

²⁶⁰ Consiste en un modo de protesta pacífica en que los estudiantes asisten al liceo o colegio pero no realizan ninguna de las actividades académicas regulares, limitándose a sentarse en su puesto del aula o efectuando asambleas o iniciativas extra-académicas dentro del establecimiento.

²⁶¹ De acuerdo a las nuevas normativas legales de Chile, el lucro -hasta entonces permitido en el sistema de enseñanza primaria y secundaria- fue prohibido. No obstante, en el imaginario estudiantil este aún resulta evidente y verificable en las condiciones con que viven su escolaridad.

Junto a la crítica por el usufructo privado de los recursos públicos, también la normativa escolar sobre la presentación personal es, en los hechos, transgredida a través de la utilización de señas identitarias en la ropa o el cuerpo de los estudiantes. Por ello Sebastián afirma que:

no soy de vestirme así como pide el colegio, siempre ando con las zapatillas cambiadas, no ando con la corbata, o vengo con un polerón distinto [...] Pero obviamente aquí como que piden el uniforme completo y es como que uno tiene que respetarlo, pero soy como de sacarme la corbata, de andar con polerones diferentes. (Sebastián, GSE Medio, E1)

En este contexto de profundas críticas a la institución y a la lógica del lucro encarnada en la figura del sostenedor, Sebastián es categórico al momento de diferenciar su figura de la de los demás actores escolares. En efecto, en una evaluación general de su experiencia educativa, no duda en destacar tanto a sus profesores como a sus compañeros de curso. Respecto de los primeros afirma: “siempre va a haber un profesor o profesores que te van a tratar de ayudar, a afirmarte [...] El colegio siempre se valora por el hecho de que siempre va a haber una mano que te va a apoyar, que te quiere ver salir adelante” (GSE Medio, E4)

Mientras, sobre su propio curso -incluyendo a aquellos que no son particularmente sus amigos cercanos- concluye:

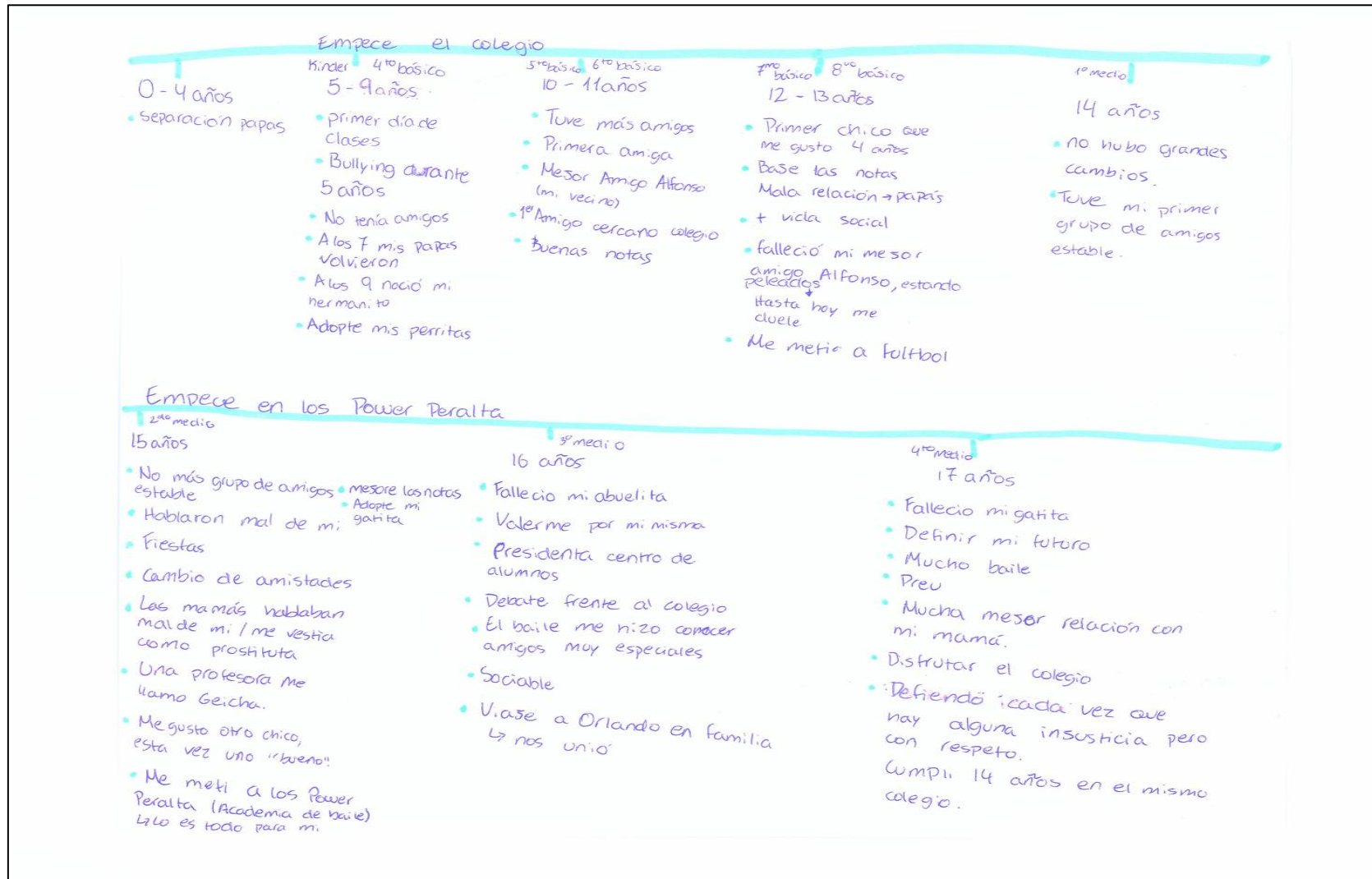
Dentro de la sala a mí me gusta el respeto que se encuentra, de repente, no sé, nos saludan súper amables, siempre están como echándote una mano ante cualquier problema que se te ocurra, o para alguna tarea, siempre están ahí como para ayudarte, nunca está como el rechazo de “no, no te pienso ayudar” o “no te conozco, no erís’ mi amigo, sal de acá”. Es como el respeto [...] me gusta la cercanía que hay como entre todos.

De esta manera, Sebastián culmina un proceso de escolarización caracterizado por la generación y el reconocimiento de sus redes de vinculación interpersonal. Igualmente, por el desarrollo de una acentuada conciencia crítica en torno a las relaciones pedagógicas autoritarias y, particularmente, al modo de articulación del neoliberalismo educativo. Esto último representado en la instauración de un sector particular subvencionado -encarnado en la figura del sostenedor- y expresado en la lógica del lucro. Es precisamente entre valoración de las compañías y las sociabilidades escolares, las resistencias a las imposiciones de poder y el juicio crítico en torno a la precarización de los procesos formativos donde se juega la experiencia escolar cotidiana de Sebastián.

10.3. La experiencia escolar del grupo socio económico alto: el caso de Raquel.

Raquel es una estudiante de 17 años y ha asistido toda su vida al mismo colegio particular pagado en el que es entrevistada. El colegio se ubica en la comuna de Vitacura, una de las más exclusivas del país. Ella vive junto a su madre, su padre y un hermano menor. Ambos tienen carreras universitarias completas, aunque sólo él trabaja remuneradamente en el campo de la informática. Su trayectoria vital la presenta a través del siguiente biograma. FIGURA 14).

FIGURA 14. BIOGRAMA DE RAQUEL (GSE ALTO)



Raquel no guarda buenos recuerdos de su enseñanza básica. Lo que tiñe todo su relato es la evocación del bullying o acoso escolar del que fue víctima. Por ello, la sensación predominante es la de la soledad, tanto por el aislamiento de sus compañeros como por, y esto es lo más relevante para su experiencia, la indiferencia de sus profesores ante los alegatos con los que intentaba denunciar el acoso. En su opinión, esto produjo que su personalidad fuera retraída y que el colegio representara un espacio hostil. No podía entender la humillación a la que era sometida y la revictimización que le producía el descreimiento de las autoridades. De esta manera evoca dicha etapa:

Yo no tenía amigos, porque era como la típica niñita nerd que decía como “profe había tarea”, esa niña entonces era como contra mí, entonces todas le tenían miedo, entonces no tenía a nadie y eso, eso de primero a cuarto básico fue lo que más me marcó [...] me costaba que me creyeran [...] y mi mamá venía a hablar y todo, pero como era la, la otra niñita era lagrimitas de cocodrilo y la mamá también tenía un carácter súper fuerte, nadie nos creía. (Raquel, GSE Alto, E1)

Es la angustia lo que prima en su experiencia escolar inicial. Por ello, Raquel considera como un verdadero punto de inflexión biográfica el momento en que una profesora le creyó e hizo que se terminara el bullying del que era víctima mientras cursaba el cuarto año de educación básica: “

yo me acuerdo que cuando dijo eso yo no lo podía creer, yo estaba casi que me iba a poner a llorar como de emoción, porque fue la primera persona que me creyó y ella igual era estricta y yo hasta el día de hoy que no está le tengo mucho cariño, para mí me marcó, me rescató. (Raquel, GSE Alto, E1)

La alusión al “rescate” tiene relación no solo con que su versión era validada por primera vez por una autoridad, sino y fundamentalmente porque este reconocimiento le permitió desplegar otras redes de afirmación que hasta entonces resultaban inexistentes y que produjeron una resignificación absoluta de su experiencia escolar. Desde ese momento, nos dice:

Empecé a conversar más con mis compañeras, empecé a tener amigos [...] pasé de no tener a nadie a tener esas mejores amigas que se quedan a dormir en tu casa, que le cuentas todo y eran, éramos las tres, como las chicas superpoderosas.

Desde entonces, el escenario que se abrió para Raquel significó una nueva relación con su propia experiencia escolar. Se convirtió en una persona sociable y comprometida con la comunidad estudiantil, llegando incluso a ostentar el cargo de presidenta del centro de alumnos. Esto, a su vez, le permitió desarrollar una perspectiva crítica en torno a determinados tipos de relaciones escolares. Una de las dinámicas institucionales que

comenzó a percibir y que alimentaron su conciencia crítica, fue la del trato diferenciado que ejercían algunos profesores.

Esta fue una cuestión que debió abordar como representante escolar y que generaba un profundo escozor entre el alumnado. Como vimos, en el GSE alto los relatos constantemente aludieron a la cuestión del privilegio y el trato desigual que se dispensaba a determinados estudiantes. En concreto, el fenómeno ampliamente mencionado fue el del “favoritismo” de los docentes. Raquel indica la molestia que producen:

las típicas preferencias o que a ciertos compañeros como por favoritismo le suben la nota y a los otros nada. Eso del favoritismo que hay, que se ha tratado y se ha hablado, que por fin se hiciera un cambio, porque ya es notorio y ya hasta los papás saben y vienen a hablar [...] o nosotros mismos le hemos dicho a profesores, como sabemos que está pasando y no hacen nada [...nos da] rabia, rabia, porque tú te sacas la mugre todos los días, te quedas trasnochando para entregar el trabajo a tiempo y lo haces, lo logras y el otro que lo entrega dos semanas después y solo porque le cae bien al profe tiene la misma nota. (Raquel, GSE Alto, E3)

Para Raquel, y sus compañeros, la rabia enconada se traduce en una deslegitimación de tales docentes, el boicoteo “silencioso” de sus clases y una actitud de fingida obediencia que encubre una progresiva impugnación a la institución misma, la que es acusada de perpetuar la sensación de injusticia e impunidad. En este caso, las resistencias se escenifican a través de respuestas burlescas y risas anónimas en clases, obstrucción no declarada a las actividades de aprendizaje y constantes reclamos ante las autoridades administrativas del colegio. Es una resistencia “silenciosa”, pero que expresa la oposición estudiantil frente a la transgresión de lo que ellos consideran sus derechos.

En el día a día, entonces, en la experiencia de Raquel -y la de sus compañeros- se desarrollan relaciones escolares que promueven una actitud crítica de los jóvenes y una resistencia larvada ante el mandato institucional. Estas pueden llegar a puntos de saturación donde emerge una oposición más frontal, generalmente debido a situaciones calificadas como humillantes o estigmatizadoras por parte de los estudiantes. Uno de estos eventos, ocurrido mientras cursaba su primero medio fue aquel donde Raquel le hizo masajes a un compañero y fue tratada de Geisha por su profesores. Recordemos que en esa ocasión: “un amigo empezó a hacerle cariño a otro amigo y ese amigo le empezó a hacer cariño a otro amigo, entonces todos se empezaron como a burlar de la profesora y a defenderme” (Raquel, GSE Alto, E3).

Como se revela en el relato, la oposición a lo que es considerado un trato denigrante por parte del docente no se caracteriza por ser violenta o directa -aun cuando la impugnación declarativa sí lo es-, sino por la actitud evidentemente burlesca que intenta ridiculizar el mensaje de la autoridad. Y, más importante aún, constituye una oposición que moviliza la solidaridad colectiva frente a la humillación personal. Situaciones como esta han proporcionado una gran cohesión e identidad al curso de Raquel²⁶². De hecho, la

²⁶² Como afirmamos previamente, en los relatos se informa de “cimarras” colectivas o de fugas del curso completo en horario de clase.

última de ellas ocurrió algunos meses antes de la entrevista. Así lo recuerda la protagonista:

hay muchas amigas que son como feministas y había una, habían dos que nunca venían con sostén [...] y se dieron cuenta [las autoridades] y fueron a nuestra sala, sacaron a los hombres y empezaron a decir como “ya no, tienen que venir con sostén” y ahí todas mis amigas que son como más, como más fuerza de mujer se unieron y dijeron “sabí qué, es decisión nuestra” [...] y todas como que se pusieron del lado de ellas, entonces todas dijeron “ya mañana venimos sin sostén todas”.

Este episodio es señalado en muchos de los relatos de este GSE y revela, junto a la disputa por las cuestiones de género, una distancia crítica respecto de la normativa escolar. Dicha distancia es generalizada entre los estudiantes y se expresa fundamentalmente a través del rechazo a las obligaciones de la presentación personal, cuestión por lo demás que es explícitamente impugnada. En el relato de Raquel:

al principio bien, yo encontraba todas las normas correctas, pero a medida que fue pasando el tiempo, yo me di cuenta que había cosas como muy exageradas, por ejemplo, fui centro de alumnos y yo encontraba, yo hablaba con mis compañeros y claro po’, es súper injusto por más que sea la norma de la sociedad y que haya que ir cambiándolo de a poco, los aritos en los hombres o que los hombres no puedan tener el pelo como quieren siendo que es parte de su identidad y eso lo encontraba como súper penca, como que, quería luchar por eso. (Raquel, GSE Alto, E1)

Con todo, las críticas y resistencias de Raquel y sus compañeros no opacan la visión altamente positiva y afirmativa que se produce en torno -y debido- a las sociabilidades que se tejen en la cotidianeidad escolar. Es, en el fondo, esta dimensión vincular las que prima al momento de evaluar retrospectivamente su experiencia escolar:

para mí es como una familia, o sea yo que nunca me cambié de colegio, mi vida entera está acá, entera, mis amigos, los profesores que son [como] mis papás, que les cuento todo, todo, son como mis consejeros [...] los profesores, aunque no se crean, son súper importantes en la trayectoria de vida de un alumno, porque son con los que más están, somos como sus hijos, pasamos más tiempo acá que en nuestras cosas. (Raquel, GSE Alto, E4)

Desde la niña retraída que ingresó al colegio a la líder estudiantil que salió de este, el proceso de escolarización de Raquel estuvo marcado -negativamente en un comienzo y positivamente en su desenlace- por las personas que incidieron tanto en su trayectoria

como en su propia personalidad. Es precisamente junto a ellos que realizó un proceso de afirmación como sujeto y lo hizo, esto es lo relevante, desde su vida en la escuela.

VISIÓN SINÓPTICA PARTE IV (B)

Para bosquejar una imagen equilibrada de la experiencia escolar en Chile se requiere la ejecución de un ejercicio descriptivo complejo, procedimiento para el que resulta necesario echar mano a una “escala de grises” interpretativos. En efecto, no existe una experiencia homogénea, estándar o monolítica de la vida en la escuela. Esta no se vive des-singularizadamente, ni puede ser absolutamente precedida en consideración de alguna prestidigitación externa (sea esta la función escolar, la clase social, los hábitos familiares u otra de las determinantes tradicionalmente asociadas al análisis sistémico de la escolaridad). Y es que dicha experiencia, finalmente, no es para unos de una forma y, para otros, necesariamente, simétricamente su antítesis. La pluralidad de vivencias, los desplazamientos de un mismo sujeto entre distintas posiciones biográfico-escolares, la mixtura de interpretaciones y la movilización constante que efectúa cada estudiante entre distintos registros discursivos, impiden arribar a una generalización totalizante.

Con todo, existen determinados marcos estructurantes que, con mayor o menor fuerza, moldean los límites y las posibilidades de la experiencia escolar. Estos marcos comunes nos permiten determinar algunas pautas que exhiben una alta continuidad entre el estudiantado, independiente del grupo socioeconómico del que provengan.

En efecto, para la abrumadora mayoría de las y los jóvenes que participaron en esta investigación, la enseñanza básica constituye un momento de despliegue de una sociabilidad jovial y de ingreso en un espacio escolar lúdico. El juego es la expresión principal de esta etapa y el recreo su momento por excelencia. Pareciera que el ingreso a la escolaridad no genera una diferenciación en las percepciones estudiantiles sobre el inicio de la vida en la escuela.

En esta etapa inaugural, los castigos y premios escolares cumplen una función de marcaje, al igual que la participación en eventos extra-académicos. También, los recuerdos de los primeros amigos proliferan, pero más aún el de los profesores que dejaron su huella en la trayectoria de cada cual.

Al pasar al segundo ciclo escolar, las experiencias comienzan a singularizarse. Para algunos, particularmente de GSE Medio y Alto, este es el momento en que se inicia propiamente el desafío escolar. Para otros, y en este caso independiente del GSE de proveniencia, el arribo y desarrollo de un nuevo nivel de madurez. También los hay, y no pocos, a quien le pasa inadvertida dicha transición.

Será durante el avance por los cursos del segundo ciclo de enseñanza básica donde comenzará a expresarse con todo su potencial subjetivante aquella dimensión que se tornará en la más relevante de la experiencia escolar: los vínculos con sus pares y las autoridades pedagógicas.

Tales vínculos, de todas formas, distan mucho de ser uniformes o de movilizarse en una única dirección. Si para una gran mayoría se caracterizan por afirmar su condición de sujetos a partir de una sociabilidad expandida y un fuerte compromiso afectivo, para otros constituyen un lastre que nubla por completo su experiencia escolar,

arrinconándolos en una posición de víctima. El bullying y las humillaciones docentes son los registros a través de los cuales se expresa este tipo de experiencia escolar anulativa²⁶³.

Finalmente, el paso a la enseñanza media tiende a ser valorado positivamente. En muchos casos es en esta etapa donde se difuminan las expresiones de hostigamiento, generando un proceso de resignificación de la propia vida en la escuela. Aunque con presencia previa, el “tercero solidario” cumple en esto un rol fundamental en tanto figura protectora, solidaria y defensora.

También es en este ciclo donde la dimensión vincular adquirirá su mayor potencia en la biografía de los y las estudiantes de los tres grupos socioeconómicos. Los relatos y evocaciones adquieren aquí un fuerte tinte emotivo, particularmente entre el estudiantado de GSE Bajo. Pero también, por supuesto, en los y las jóvenes de GSE Medio y Alto. La dimensión vincular es, pues, el principal “marco biográfico” de la vida en la escuela.

Con todo, la vivencia de la escolaridad no se agota en la fraternidad del vínculo escolar, o en su expresión dramática a través del bullying y la humillación docente. Existen también algunos “marcadores” que le proporcionan densidad y textura a la experiencia educativa. Destaca, en esta última etapa, el gusto que generan los rituales y los actos escolares. En efecto, participar de las alianzas, organizar los bailes, hacer proyectos sociales, tocar algún instrumento en público, etc., constituyen expedientes extra-académicos que marcan “agradablemente” la experiencia escolar de una parte significativa del estudiantado²⁶⁴. En el caso de los y las jóvenes de GSE Bajo y Medio, estos son evocados de manera particular, sin una inscripción dentro de una política institucional. Por el contrario, para el estudiantado de GSE Alto, el desarrollo de la dimensión artística dentro del “currículum oficial” forma parte de una verdadera cultura escolar. Y así misma es reconocida y valorada.

Ahora bien, la pluralidad y singularidad de las experiencias y las trayectorias escolares se detiene al momento de proyectar el futuro. En efecto, aunque para los jóvenes de GSE Bajo el término de IV Medio representará un logro y un profundo orgullo, para los de GSE Medio un paso a la libertad y a un nuevo ciclo vital y para los de GSE Alto el término de la vida en la burbuja y el fin de las constricciones escolares, prácticamente todos -salvo alguna escasa excepción- proyectan un mismo horizonte biográfico: los estudios superiores.

No obstante, será en el estudiantado de GSE Alto donde tal proyección se materializa en una movilización concreta de recursos -materiales, familiares, simbólicos, etc.- para enfrentar la selección universitaria. En breve: aunque el horizonte es compartido, las estrategias para lograrlo no. Allí radica quizás una de las diferencias que podrían estar incidiendo en la posterior desigualdad de las trayectorias sociales.

²⁶³ En esto, no podemos menos que estar de acuerdo con Mutchinick y Silva (2013) quienes sostienen: “las humillaciones conforman modalidades de sociabilidad que dejan huella en la memoria de los estudiantes y tienen efectos simbólicos en la autoestima escolar y social de los jóvenes” (p. 100).

²⁶⁴ Resulta relevante este hallazgo, pues, en otras realidades educativas, como la de Argentina, estos mismos expedientes son fuente de vergüenza y humillación entre el estudiantado. En una investigación realizada en la capital de dicho país, García y Peón (2013) reportan: “En relación con esto, dimos cuenta de que la vergüenza se liga a las ritualidades escolares: la participación en los actos escolares y las lecciones orales” (p. 141). De acuerdo a los autores: “la sociabilidad juvenil y estudiantil parece entrar en oposición con los rituales de la socialización escolar” (p. 114).

Pues bien, señalados los “moldes” de la experiencia escolar y apertrechados con todo este sistema de “marcaje biográfico”, las y los jóvenes emprenden el ejercicio de elaborar y construir narrativamente el sentido de su vida en la escuela. Y para ello, cada cual se moviliza en un doble registro: el intrínseco y el extrínseco.

Desde este último, el sentido tiende a expresarse a través de los relatos sociales que porta el sujeto. Aquí, la experiencia escolar se presenta como un camino edificante de logro biográfico-familiar (en el caso del GSE Bajo), como una herramienta instrumental para habilitar posibilidades de futuro (en el caso de los tres GSE, pero con preeminencia en los GSE Medio y Bajo) o como una dimensión “alienada” de la propia vida (en el caso de algunos jóvenes de GSE Alto).

Por su parte, en la rivera de sentido intrínseco, los relatos sociales dejan su lugar a las marcas biográficas propiamente tales. Será sobre sus espaldas que el estudiantado desarrollará los principales procesos de semantización en torno a la escolaridad. Y aquí, será la dimensión vincular -la relación con los “otros significativos” (Baeza, 2001, p. 35)- la que predomina como “espejo” para la significación de la vida en la escuela, la cual será representada mayoritariamente mediante las figuras de la fraternidad, el cuidado, el compromiso afectivo y el compañerismo.

Es precisamente en la tonalidad que imprimen los vínculos donde se debe buscar la dimensión referencial de la experiencia escolar en Chile.

PARTE V

ANÁLISIS: ESBOZOS PARA UNA
TEORÍA DEL CONTRA-CURRÍCULUM
OCULTO

PRESENTACIÓN DEL ANÁLISIS

El objetivo de esta última parte es inscribir el conjunto de resultados obtenidos en la investigación dentro de una perspectiva teórica de talante crítico. Por tal motivo, en el capítulo que presentamos a continuación, nos “desapegamos” de la literalidad de los testimonios e intentamos integrar la experiencia que ellos revelan en un campo de mayor generalización analítica. En esto, seguimos los presupuestos enunciados en el capítulo 4 sobre el enfoque de la investigación. En efecto, como señalamos allí, el trabajo biográfico-narrativo requiere, para su direccionamiento en un registro crítico -como el que esperamos desarrollar-, de una teoría del contexto. Es a través de este engarce teórico que la vida singular de los sujetos adquiere todo su potencial como espacio referencial para la construcción de un saber social. Al mismo tiempo, decíamos, este ejercicio inhibe u obstaculiza el que dicho saber se torne “maleable” o se utilice con fines distintos a los considerados por quien realiza la investigación.

Pues bien, señalada la intencionalidad que nos informa, es tiempo de presentar su contenido. La propuesta teórico-analítica central que barajamos en este capítulo es que, en las interacciones cotidianas, las y los estudiantes viven y producen la realidad educativa a partir de prácticas y relaciones que contestan los principios y valores del orden escolar (en esencia, neoliberal) y que, en la medida que lo hacen, recrean en el presente y de manera inmediata otras formas de constituirse como sujetos y de configurar el vínculo social. Visto de esta manera, la experiencia escolar misma puede constituir un espacio concreto, contingente e inmediato -dicho de otro modo, susceptible de erigir una praxis “presentista”- para un tipo de contrahegemonía vivida. A esta dimensión de la experiencia escolar le denominaremos como el contra-curriculum oculto de la escuela.

Por supuesto, esta constituye una propuesta hipotética hilvanada desde los relatos que hemos ido exponiendo a lo largo del trabajo. Con todo, no deja de ser más que eso: una propuesta respecto de una dimensión acotada -aunque profundamente significativa en la construcción subjetiva de los y las estudiantes-. De esta manera, antes que una teoría de la escolarización propiamente tal, intentamos delinear un retrato analítico sobre uno de sus componentes principales: el del reconocimiento y la afirmación del sujeto.

Y es que, en el fondo, lo que nos interesa es anclar la imagen sedimentada por el conjunto de relatos biográficos a una interpretación crítica -pero optimista y “luminosa”- sobre la experiencia escolar en Chile.

Para lograr este objetivo, inicialmente repasamos algunas de las limitaciones de los modos de imaginación político-pedagógicos predominantes. Luego, revisamos conceptualmente las formas de construcción -afirmativas (subjetivación) y anulativas (desubjetivación)- de los sujetos en el espacio social y escolar. Con estos insumos, proponemos dos dimensiones centrales que, a nuestro juicio, estructuran la experiencia escolar en un registro que podría denominarse como vivencial o experiencialmente contrahegemónico. Estas dos dimensiones son las resistencias (a la desubjetivación) y las vincularidades (subjetivantes).

Tras dilucidar los contornos conceptuales de ambas, ratificamos su presencia a partir de los relatos que hemos recabado y presentado a lo largo de esta tesis. Finalmente, discutimos la posibilidad de articulación de dichas resistencias y vincularidades en tanto

soportes de un contra-curriculum oculto en la escolaridad chilena, ponderando las oportunidades que este proporcionaría, pero, también, sus limitaciones. He allí nuestra propuesta teórico-analítica central²⁶⁵.

²⁶⁵ Una primera versión de esta hipótesis teórico-analítica fue publicada en Neut et al. (2022).

CAPÍTULO 11. EN BUSCA DE UNA TEORÍA CRÍTICA DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR EN EL CHILE ACTUAL

Como revisamos en el marco teórico, las lecturas hegemónicas de la escuela se han caracterizado por un tipo de razonamiento soportado en la idea de la socialización, es decir, en la concepción de un proceso formativo de carácter armónico, aproblemático e ininterrumpido de interiorización de la norma y de adquisición progresiva de autonomía por parte de los sujetos, proceso cuyo resultado sería una integración diferenciada, aunque no conflictuada, dentro del entramado social (Durkheim, 1976; Parsons, 1976).

A su vez, y a modo de contrapropuesta al modelo funcionalista enunciado, las lecturas críticas predominantes han sostenido su programa impugnador en base a la tesis de la reproducción. De acuerdo a estas, la escuela constituiría una institución encargada de legitimar y transmitir -es decir, perpetuar- la ideología (Althusser, 1974) y la cultura de las clases dominantes (Bourdieu y Passeron, 1995), además de las relaciones sociales y de producción propias del sistema capitalista (Bowles y Gintis, 1985).

Un paso más allá, y también reconociendo los límites de las tesis reproduccionistas -particularmente su exacerbado énfasis estructuralista-, la denominada pedagogía crítica ha avanzado en la línea de rescatar la acción de los actores escolares y sus modos de contestación frente a los procesos de reproducción socio-escolar. Para ello, han nucleado una parte importante de su producción teórica en torno a la noción de resistencia (Giroux, 2004; McLaren, 2005), a la vez que han enfatizado la dimensión agéntica de los actores educativos (Giroux, 2003; Giroux y McLaren, 2011a; McLaren y Kincheloe, 2008).

Aunque aparentemente en las antípodas, unas y otras se sostienen en un tipo de imaginación político-pedagógica soportada en la lectura de la dominación. Es decir, conciben un sistema integrado de regulación, control y sujeción que, aún con intersticios, resulta inmovilizante para la transformación educativa y social. Es siempre desde allí que se “leen” los procesos de adaptación, reproducción y/o resistencia escolar (Giroux y McLaren, 2011c).

El objetivo de este capítulo es ubicarse en otro modo de imaginación político-pedagógica. En efecto, lejos de la ilusión funcionalista de la integración armónica -pero también del inmovilismo fatalista de las teorías críticas canónicas-, intentamos una aproximación que reconoce en determinados órdenes de la experiencia escolar un sustrato crítico e impugnador de los valores predominantes. En otras palabras, exploramos la posibilidad de una contrahegemonía escenificada en la vida diaria de la escuela. En esta dirección, la pregunta que problematizará todo el entramado analítico es: ¿existen discursos, dispositivos, relaciones y/o prácticas no estatuidas oficialmente y que contengan un grado de regularidad y significatividad capaz de estructurar la experiencia de los estudiantes en una orientación no reproductiva o contrahegemónica?

Al respecto, y como ya enunciáramos en la presentación, proponemos la hipótesis general de que, en las interacciones cotidianas, las y los estudiantes viven y producen la realidad educativa a partir de prácticas y relaciones que contestan los principios y valores del orden escolar (neoliberal) y que, en la medida que lo hacen, recrean en el presente y de manera inmediata, otras formas de constituirse como sujetos y de configurar el vínculo

social. Visto de esta manera, la experiencia escolar misma puede constituir un espacio concreto, ordinario y contingente -dicho de otro modo, susceptible de erigir una praxis “presentista”- para un tipo de contrahegemonía vivida o experiencial. A esta dimensión de la experiencia escolar le denominaremos como el contra-currículum oculto.

Ahora bien, se desprende de lo señalado que, tomando una cierta distancia de aquellas propuestas críticas que sólo perciben la transformación educativa como el resultado de luchas sistemáticas organizadas colectivamente contra el sistema de control y dominación -es decir, como el fruto de lo que tradicionalmente se ha conocido bajo el paraguas del “activismo” (Apple, 2018)-, el carácter contrahegemónico aludido no constituye el resultado de un programa político formal, de algún tipo de coordinación reivindicativa colectiva, de un proyecto sustentado en un relato totalizante o de una acción confrontacional ideológicamente explicitada, sino de la contestación práctica -y no necesariamente discursiva ni proyectual- de un sistema de valores hegemónicos. En nuestro caso, aquellos propios del *homo neoliberal* (Araujo y Martuccelli, 2012)²⁶⁶.

Para desarrollar esta propuesta desarrollamos conceptualmente las dos dimensiones principales que, a nuestro juicio, permiten concebir un conjunto de interacciones escolares como instancias o posibilidades experiencialmente contrahegemónica. Estas dos dimensiones son las resistencias y las vincularidades²⁶⁷. Cada una de ellas expresa a uno de los polos de la pugna entre las dinámicas de afirmación (subjetivación) o anulación (desubjetivación) del sujeto.

Tras este deslinde teórico, analizamos, a partir de los resultados obtenidos en esta investigación, la articulación de ambas dimensiones como soportes estructuradores de un contra-currículum oculto. En otras palabras -y respondiendo directamente a la pregunta inicial que orienta el análisis- como expresiones que, al margen de las prescripciones oficiales, adquieren un grado de regularidad, persistencia y significatividad que permiten, desde su sustrato contrahegemónico, enmarcar y conceder sentido a la propia experiencia escolar de los estudiantes. Finalmente, discutiremos las potencialidades y límites para la transformación socioeducativa que se desprenden de la existencia de tal contra-currículum oculto.

11.1. Subjetivación y desubjetivación

Durante todo este trabajo hemos privilegiado una entrada a la escuela desde los sujetos que la habitan a través de su experiencia. Estaba, en el origen de nuestra

²⁶⁶ Respecto de este los autores afirman:

En el núcleo central del *homo neoliberal* se encuentra la idea de la generalización del principio de la competencia en todos los niveles de la vida social, lo que hace del éxito individual uno de los grandes pilares de este nuevo tipo de sociedad. Un éxito que, en última instancia, se mide en términos monetarios y a través de su asociación permanente con el consumo. (Araujo y Martuccelli, 2012, p. 34)

²⁶⁷ Utilizamos en plural el concepto de vincularidad expuesto por Rita Segato (2018, p.17)

motivación el explorar los dispositivos, mecanismos, hitos y relaciones que, desarrollados en el escenario educativo, incidían en la configuración de la subjetividad de los y las jóvenes estudiantes, al tiempo que actuaban como dimensiones referenciales en su construcción como sujetos.

Es momento de reposicionar este vínculo entre escolarización y subjetivación desde una perspectiva teórico-crítica. Para ello, sostenemos que dicha relación puede calibrarse a partir de dos procesos centrales percibidos en experiencia escolar: la subjetivación y la desubjetivación.

Hasta aquí, hemos entendido la primera de estas cuestiones -la subjetivación- de manera un tanto genérica: como el proceso de construcción de la subjetividad del individuo. En este capítulo, y sólo en este, le damos un sentido algo más “normativo”. Para ello, seguimos los planteamientos de Touraine (2016) quien sostiene que: “la subjetivación es un ascenso a uno mismo como portador de derechos” (p. 216). Siguiendo al sociólogo, todo individuo sería portador -en su interioridad- del sujeto, entendido como el sustrato último de humanidad que se apoza en cada persona y cuya principal expresión es la detentación de unos derechos que son anteriores y superiores a cualquier tipo de adscripción externa (nación, género, raza, clase, etc.).

En esta dirección, entonces, la subjetivación constituiría el proceso a través del cual el individuo, en tanto portador inalienable de derechos, exige su garantía y respeto en las interacciones sociales que despliega cotidianamente. El opuesto de esta acción afirmativa se materializaría a través de la desubjetivación. De acuerdo a Touraine (2016):

La desubjetivación apunta a hacer desaparecer la referencia al sujeto en las conductas de un actor y a volver a colocar esas conductas dentro de otra lógica, cualquiera que sea, trátase de la búsqueda del interés, de la estrategia política, de la formación de un poder absoluto o de la dominación de una teocracia. (p. 217)

Como se puede colegir, mientras la subjetivación constituye el ascenso del individuo al sujeto (en la práctica, la detentación y defensa de derechos como *summum* de humanidad), la desubjetivación correspondería al descenso del individuo hacia lógicas externas de dominación -el sistema, la religión, la economía, etc.- que lo alejarían precisamente del goce y la exigencia de tales derechos.

Sobre esto mismo, Duschatzky y Corea (2011) afirman que “la desubjetivación hace referencia a una posición de impotencia, a la percepción de no poder hacer nada diferente con lo que se presenta” (p. 83). A juicio de las autoras, entonces, “la desubjetivación no se trata de un estado puro. No pensamos en la pura desubjetivación, dado que si fuera así estaríamos frente a la *nuda vida*. Lo que sí advertimos son modos desubjetivantes de habitar los vínculos” (p.72).

En el fondo, subjetivación y desubjetivación deben ser entendidos como aquellos procesos, relaciones, discursos o prácticas que refuerzan la afirmación del sujeto o, en contrapartida, que expresan su anulación. En este sentido, comulgamos con Touraine (2016) cuando sostiene:

Es preciso dar a las palabras subjetivación y desubjetivación un sentido conflictual explícito. Las fuerzas de desubjetivación se oponen a la formación del sujeto en nombre de los intereses de todo el sistema y de su gestión supuestamente racional. El sujeto se define por derechos que son su defensa en el orden cultural como en el social o político. (p. 229-230)

En la práctica, ambas -subjetivación y desubjetivación- se presentan en condición antitética y simultánea. El individuo, entonces, se movilizaría constantemente entre dinámicas subjetivantes y desubjetivantes, y será en su balance (la prevalencia de una sobre la otra en la trayectoria biográfica) la que dará el cariz definitivo a su experiencia social o, en nuestro caso, escolar.

Ahora bien, en tanto la subjetivación y la desubjetivación constituyen procesos que se ponen en juego en la vida ordinaria de los individuos -y en los modos concretos en que este exige el respeto de sus derechos o, en contrapartida, en aquellos en que estos últimos son transgredidos- el conflicto al que abre cauce es de orden fundamentalmente ético. Por ello, afirma Touraine (2016): “los desafíos de los conflictos, las revueltas y las crisis personales ya no pueden definirse en términos sociales sino éticos” (p. 140)²⁶⁸.

Tomando en consideración estos insumos teóricos, nuestra propuesta inicial es que tanto la subjetivación -la afirmación del sujeto- como la desubjetivación -la anulación del mismo- se expresan en la experiencia cotidiana de las y los estudiantes chilenos. Mientras la primera se vehiculiza fundamentalmente a través de las vincularidades, la segunda lo hace al modo de las resistencias. Revisemos en qué consiste cada una de ellas.

11.2. Resistencias

Las teorías de las resistencias escolares se difundieron en la discusión intelectual y pedagógica durante la década de 1980 (Giroux, 2004)²⁶⁹. Para su definición, seguimos a McLaren (2007), quien afirma:

²⁶⁸ Sobre el carácter ético de los nuevos movimientos sociales en el contexto neoliberal ver la propuesta de Enrique Dussel (1998).

²⁶⁹ Si bien ya desde la segunda mitad de la década de 1970 surgieron investigaciones empíricas, particularmente etnográficas, que demostraron la resistencia que determinados segmentos de estudiantes de los sectores populares ejercían contra la escuela y sus autoridades -como paradigmáticamente lo reveló Paul Willis (2017) en su etnografía sobre estudiantes de clase obrera en Inglaterra-, será en la década de 1980 cuando esta categoría adquirirá centralidad y será teorizada como una de las nociones axiales de la entonces emergente corriente de la pedagogía crítica (Giroux, 2004).

Con el término “resistencia” me refiero a un comportamiento de oposición del estudiante que tiene significado simbólico, histórico, “vivido” y que impugna la legitimidad, el poder y el significado de la cultura escolar en general y de la instrucción en particular (por ejemplo, el programa explícito y el oculto). (p. 157)

Esta, entonces, será entendida como la expresión, en el escenario educativo, de conductas, valores y/o prácticas de oposición e impugnación frente a estructuras, procesos, relaciones o dinámicas opresivas a través de las cuales se perpetúan las condiciones para la dominación social y la desobjetivación individual. Las resistencias, entendidas como expedientes para enfrentar las dinámicas de anulación del sujeto, constituyen un ejercicio de objetivación y afirmación del mismo. En otras palabras, un expediente a través del cual, en la figura de Touraine, el individuo “asciende” al sujeto que lleva adentro. Es precisamente en este registro que adquiere plenitud la siguiente afirmación de McLaren (2007): “mediante la resistencia el transgresor se excluye a sí mismo de su identidad corpórea como estudiante y se reemplaza como unidad moral determinante” (p. 179).

Ahora bien, para los efectos de nuestro objetivo, existen dos aspectos fundamentales que quisiéramos rescatar en torno a esta cuestión. La primera de ellas es que no toda conducta de oposición estudiantil puede ser considerada como una resistencia. Para afirmar este punto consideramos, junto a Giroux (2004), que:

no todas las conductas de oposición tienen un "significado radical", ni toda conducta de oposición está enraizada en una reacción a la autoridad y a la dominación [...] la conducta de oposición puede no ser sólo una reacción a la impotencia, en vez de eso puede ser una expresión de poder que es combustible para la reproducción de la más poderosa gramática de la dominación. (p.147)²⁷⁰

Lo que nos interesa destacar es que las resistencias las entenderemos como conductas de oposición informadas por un espíritu de impugnación, pugna o interrupción de las formas opresivas a las que se deben enfrentar los estudiantes en su experiencia escolar cotidiana. Esto es, se definen por la intencionalidad o el sentido que las orienta: la lucha contra la desobjetivación. Dicho en positivo: la restitución afirmativa del sujeto. Es precisamente este último punto, el de la intencionalidad o el sentido, el que nos interesa resaltar como segundo aspecto. Al respecto, debemos afirmar que las resistencias no están necesariamente vinculadas a un programa explícito de impugnación, a un proyecto declarado de confrontación o a un discurso articulado de oposición. Antes bien, con

²⁷⁰ Esta distinción entre la resistencia y las conductas de oposición en una orientación reproductora ha sido destacada por varios autores. Por ejemplo, McLaren (1994) afirma que algunas formas de oposición escolar, como el ejercicio de la violencia indiscriminada -entre estudiantes o hacia profesores- o el enaltecimiento del uso de drogas, producen una “ilusión de resistencia” al servicio de una “retórica expresionista” que exalta un “yo privatizado” (pp. 23 y 45). Para ser concretos con lo que venimos señalando, un ejemplo de conducta de oposición a la normatividad escolar es el bullying o las expresiones sexistas. Estas prácticas, a pesar de contravenir los preceptos institucionales, reproducen las lógicas de dominación social y por tanto no son consideradas como resistencias.

regularidad estas se presentan como prácticas pre-discursivas y con una fuerte impronta intuitiva y espontaneísta. En la muy certera expresión de Gurpegui y Mainer (2013):

La resistencia tiene una importante dimensión intuitiva. Para que cristalicen algunas formas de resistencia no es preciso ni que eclosionen explícitamente los conflictos, ni que el nivel de organización del sujeto que resiste sea especialmente alto, ni que su “programa de cambio” sea altamente detallado, tampoco su forma de justificarlo. Es preciso estar precavido ante formas de caracterizar el sujeto de la resistencia tan sofisticadas que finalmente el sujeto sea inexistente, o bien se parezca mucho al intelectual que lo describe. (p. 21)

De lo señalado en el extracto se colige que las resistencias no tributan a una perspectiva “heroica” o “martirizante” de las prácticas estudiantiles de oposición (Giroux, 2004). Por el contrario, estas se manifiestan fundamentalmente de manera “modesta” en las interacciones cotidianas que los jóvenes despliegan en el escenario escolar. En expresión de Segato (2018), a través de “una desobediencia capilar diaria, una informalidad desobediente” (p. 6) o, como afirma McLaren (2007), a través de aquellos “actos subversivos sutiles” (p. 159).

En el fondo, este fenómeno forma parte de lo que Scott (2000) denomina la “infrapolítica de los grupos subordinados” (p. 22)²⁷¹ o la “infrapolítica de los desvalidos” (p. 44)²⁷², aquella “gran variedad de formas de resistencia muy discretas que recurren a formas indirectas de expresión” (p. 44). Por lo mismo, con estas se expresan en: “un ámbito discreto de conflicto político” (Scott, 2000, p. 217).

Es precisamente esta redirección del foco, desde la declamación politizada y la práctica espectacular del “rebelde exhibicionista” (Giroux, 2004, p. 141) hacia el acto pre-discursivo e intuitivo -y fundamentalmente ético- que el estudiante común expresa a manera de “transgresión menor”, la que posibilita explorar actitudes, acciones y procesos cotidianos que una mirada “heroica” de las resistencias invisibilizaría -por poco evidente en su espectacularidad confrontacional- o descalificaría -por políticamente ineficaces-, pero que sin duda podrían dar cuenta de un posicionamiento impugnador del estudiante respecto de las lógicas opresivas y desubjetivantes que enfrenta concreta y diariamente en su experiencia de la micropolítica de la escuela.

²⁷¹ Ahora bien, debemos advertir que, en nuestro caso, con la idea de subordinación no sólo hacemos referencia a la condición de clase, sino también a la condición pedagógica (del estudiante respecto del profesor), etaria (del joven respecto del adulto) y/o de género (de la mujer respecto del hombre). Es por esta multiplicidad de subordinaciones existentes que, en parte, podemos extender el análisis de las resistencias a jóvenes de grupos sociales privilegiados, como las y los estudiantes de GSE Medio y, fundamentalmente, de GSE Alto.

²⁷² De acuerdo a Scott (2000): “cada grupo subordinado produce, a partir de su sufrimiento, un discurso oculto que representa una crítica del poder a espaldas del dominador” (p. 21). Tal discurso, continúa, “no contiene sólo actos de lenguaje, sino también una extensa gama de prácticas” (p. 38).

11.3. Vincularidades

Las resistencias escolares se encuentran definidas consustancialmente por oposición. Es decir, representan la contestación a una situación de opresión y desobjetivación. Por supuesto, contienen en sí un gran potencial subjetivante, sin embargo, tienden a agotarse en el acto mismo de impugnación. Para su proyección “creativa”, estas deben inscribirse en un horizonte común con otras instancias de aperturas contrahegemónicas.

En consideración de lo señalado, nuestra propuesta consiste en proponer a la vincularidad como el principal mecanismo de subjetivación o de afirmación del sujeto en la experiencia escolar chilena²⁷³. Pero para demostrarlo, debemos primero ampliar la mirada y dirigirla desde la institución educativa formal hacia la sociedad en general, particularmente a las lógicas “morales” del proyecto neoliberal y a los valores que de ellas se desprenden. Al respecto, sostenemos que -aunque jamás declarado explícitamente, ni mucho menos en los currículos escolares- el orden moral neoliberal supone la configuración de una subjetividad social indolente. En palabras de Segato (2018):

El paradigma de explotación actual supone una variedad enorme de formas de desprotección y precariedad de la vida, y esta modalidad de explotación depende de un principio de crueldad consistente en la disminución de la empatía de los sujetos. Como he afirmado en otras oportunidades, el capital hoy depende de que seamos capaces de acostumbrarnos al espectáculo de la crueldad en un sentido muy preciso: que naturalicemos la expropiación de la vida, la predación, es decir, que no tengamos receptores para el acto comunicativo de quien es capturado por el proceso de consumición. (p. 14)

Y en expresión de Boaventura de Sousa (2019):

La característica principal de la actual síntesis de la dominación moderna conocida vulgarmente como neoliberalismo es la capacidad de separar, en la medida de lo posible, la ocurrencia del sufrimiento y el sentimiento de injusticia que acarrea.

²⁷³ El enorme potencial subjetivante de los vínculos que se desarrollan en el escenario escolar, ha sido desentendido como campo de saber en las disciplinas pedagógicas. Al respecto, Kaplan (2013a) señala que esta dimensión constituye:

un gran desafío teórico dado que los estudios y trabajos empíricos sobre los vínculos y las emociones de los sujetos han sido asociados tradicionalmente al ámbito de la psicología y relativamente marginados como objetos de estudio por parte de la sociología y de la sociología de la educación hegemónicas (p. 19).

En este sentido, continúa, resulta necesaria una “sociología de los vínculos en la escuela”, pues, “la fabricación cultural de emociones y sentimientos ligados a la valía social nos constituye en nuestro proceso de subjetivación” (p. 47).

Dicha separación pretende crear indiferencia ante el sufrimiento ajeno y resignación ante el sufrimiento propio. (p. 145)

De esta manera, el orden moral neoliberal requiere la producción de una cultura soportada en la extrema atomización del individuo y, más relevante aún, el desarrollo de la indolencia frente el dolor del prójimo, el que es reducido a la calidad de “cosa” u “objeto”²⁷⁴. Es precisamente esta “trivialización del sufrimiento humano” (de Sousa, 2019, p. 143) lo que constituye la esencia moral de la neoliberalmente hegemónica “pedagogía de la crueldad” o “pedagogía de las cosas” (Segato, 2018, p. 16).

Es en este contexto general de “banalización del horror”, “indiferencia ante el sufrimiento” y “desaparición de cualquier juicio político o ético al respecto” (de Sousa, 2019, p. 147), en que la vincularidad, entendida como el despliegue de lazos empáticos, afectivos y de compromiso entre los actores escolares -y la consecuente creación de una comunidad de reconocimiento y afirmación del sujeto- resulta una dimensión que enfrenta los valores neoliberales dominantes, al tiempo que se inscribe en un proyecto sociohistórico contrahegemónico. Así lo señala Segato (2018) acertadamente, aunque de manera algo maniquea:

es posible decir que existen dos proyectos históricos en curso en el planeta, orientados por concepciones divergentes de bienestar y felicidad: el proyecto histórico de las cosas y el proyecto histórico de los vínculos, dirigidos a metas de satisfacciones distintas, en tensión, y en última instancia incompatibles. El proyecto histórico centrado en las cosas como meta de satisfacción es funcional al capital y produce individuos, que a su vez se transformarán en cosas. El proyecto histórico de los vínculos insta a la reciprocidad, que produce comunidad. Aunque vivamos inevitablemente de manera anfibia, con un pie en cada camino, una contrapedagogía de la crueldad trabaja la consciencia de que solamente un mundo vincular y comunitario pone límites a la cosificación de la vida. (p. 18)

La vincularidad, por tanto, constituye una práctica que se opone a la “cosificación de la vida” y que, al hacerlo, produce valores alternativos a los hegemónicos. Estos, en consecuencia, sustentan otras formas de constituirse como sujetos, de fundar lo común y de construir comunidad. En este caso, al igual que en el de las resistencias, la vincularidad no debe reducirse a las instancias “espectaculares” y evidentes de movilización colectiva, sino verificarse en el tipo de relaciones y de compromisos interpersonales que tejen los actores escolares en su día a día y que imperceptiblemente van configurando redes de apoyo mutuo. En este sentido, la vincularidad puede servir como plataforma para lo que Peter McLaren (1994) denomina “una política de solidaridad y de liberación en la que se generen y realicen sueños mediante el desarrollo de comunidades de confianza y afirmación” (p. 43).

²⁷⁴ En otra parte señalamos a este proceso social de reproducción de una subjetividad indolente como parte de unas “pedagogías de la precariedad” (Giroux et al., 2022).

Como se ha visto durante el transcurso de este trabajo, y destacaremos en este momento, tanto las resistencias como las vincularidades pueden evidenciarse en los relatos y las vivencias del estudiantado. Ambos proporcionan plausibilidad a la tesis de que la experiencia escolar misma puede constituir un espacio concreto, contingente, inmediato y cotidiano para la praxis de un tipo de contrahegemonía vivida.

11.4. Resistencias y vincularidades en la experiencia escolar chilena

Los 35 jóvenes con los que entramos en contacto para la realización de esta tesis llevan al menos 12 años asistiendo a instituciones de educación formal. En este transcurso han adquirido una experiencia que les permite hablar con propiedad sobre la vida en la escuela. De la primera parte de ella, la que se efectúa en la educación básica, tienen impresiones y remembranzas que -en consideración de las dimensiones destacadas en esta parte- se concentran en el ámbito de las vincularidades y en la creación de relaciones -e incluso comunidades- de confianza y afirmación del sujeto.

La evocación de una primera memoria escolar centrada en la dimensión lúdica y del juego con los compañeros da cuenta, en primer lugar, de un contexto vincular primigenio donde prima el bienestar subjetivo de los y las niñas. A medida que avanzan en la etapa básica de enseñanza, determinados profesores y los primeros amigos “de verdad” son los que imprimirán una huella más profunda en su biografía.

Con todo, esta dimensión vincular adquirirá su estatus contrahegemónico -y quedará más intensamente impresa en la subjetividad- en la medida que surge como respuesta afirmativa frente a las primeras exposiciones a dinámicas desubjetivantes.

Como vimos, Raquel (GSE Alto)²⁷⁵, por ejemplo, fue víctima de bullying o acoso escolar durante gran parte de su educación básica. Su memoria solo cobija el recuerdo del aislamiento y el sufrimiento infligido – sensaciones profundizadas por la indiferencia docente frente a sus denuncias-. Esta situación se perpetuó hasta el momento en que una profesora le creyó e hizo algo para terminar con la situación de hostigamiento. En el relato de Raquel, la emoción fluye más por este acto de reconocimiento que por el mismo hecho de la detención del bullying. Desde entonces su experiencia escolar cambió radicalmente. Fue esta vinculación primigenia con su profesora la que permitió redireccionar su trayectoria biográfica en una orientación afirmativa.

Por su parte, Sebastián (GSE Medio) no olvida los gritos de los profesores y la imposición de su poder. Recuerda claramente el momento en que un profesor golpeó los libros contra la mesa y lo retó, humillándolo frente a todo el curso. No pudo contener el llanto. Pero tampoco olvida cómo, a espaldas de dicho profesor, se desataba la “infrapolítica de los desvalidos” (Scott, 2000, p. 44). Con una diversidad de argucias, el

²⁷⁵ Solo en esta parte de la tesis trabajamos en conjunto -no de manera particularizada por cada GSE- el relato de los estudiantes. Por esta razón, tras nombrarlos, expondremos en paréntesis su GSE de pertenencia. Con todo, la ejemplificación a través de casos específicos será un ejercicio puntual, privilegiando aquellas dinámicas más generales -las recurrencias empíricas- relatadas por el estudiantado.

docente era ridiculizado -sin enterarse- por su público escolar. Inauguraban de esta manera sus propios “rituales de resistencia” (McLaren, 2007, p. 31)²⁷⁶.

Ya más grande Sebastián comenzó a “desordenarse”, se involucró en peleas y en ocasiones pensó en autolesionarse. Afirma que quienes lo sacaron de ese “mal camino” fueron sus amigos, los que nunca lo dejaron solo y siempre le prestaron su consejo y apoyo. Hasta el día de hoy les agradece.

A Pablo (GSE Bajo) le costó encontrar sentido y arraigo en el espacio escolar. Debía cambiarse constantemente de casa y no podía sostener relaciones permanentes con su entorno. En su ambiente familiar reinaba la violencia. En su caso, entonces, los expedientes de desobjetivación no eran propiamente escolares (como ocurría con Raquel, quien era victimizada por una compañera y de Sebastián, que sufría el autoritarismo de su profesor). Por ello, recuerda con tanto cariño a su segundo colegio. Dice que fue la etapa más feliz de su vida. Allí estuvo por 8 años -una estabilidad inusual en su biografía- y conoció a su mejor amigo. En una oportunidad, sin tener donde alojarse, fue este quien lo recibió en su casa por una temporada. El gesto solidario quedó imborrable en la subjetividad de Pablo.

Pues bien, como revelan estos casos, es en el despliegue de prácticas de negación del sujeto en que emergen con nitidez las primeras vincularidades, las que serán vividas como verdaderas relaciones de afirmación (Raquel), compañía (Sebastián) y solidaridad (Pablo). Mientras para Raquel fue una profesora la que marcó su experiencia de vincularidad y con ello su resignificación de la vida en la escuela, para Sebastián lo fue la complicidad de sus compañeros ante los “desbandes” infantiles, y para Pablo la entrega fraterna de su amigo ante la necesidad y el sufrimiento propio.

Con todo, el anverso de esta situación se puede encontrar en los casos de Carla (GSE Bajo) o de Osvaldo (GSE Alto). Ambos fueron hostilizados por sus compañeros durante toda la enseñanza básica. No pudieron desarrollar allí la vincularidad necesaria para enfrentar los expedientes desobjetivantes y generar una modificación de sus trayectorias biográficas en una lógica afirmativa. Para Carla la huella resulta indeleble hasta el día de hoy: no encuentra sentido a la escuela, su aprendizaje de la misma es que el más fuerte siempre se impone al más débil. La moral neoliberal se ha -dolorosamente- impuesto.

Osvaldo, por su parte, no olvida las burlas que recibía por su aspecto físico. Cuando lo evoca desde el presente aún le “dan ganas de pegarle a esos weones”. Sólo un cambio de colegio posterior le hará modificar su experiencia escolar en la perspectiva del reconocimiento. Y eso lo valora enormemente. Tanto así que afirmará que “nunca se

²⁷⁶ Sobre estos señala el autor:

surgen como una serie de formas culturales tanto sutiles como dramáticas, que comparten muchas características de “inversión simbólica” y que invariablemente se muestran refractarias a las acciones autoritarias dominantes y códigos de conducta preestablecidos por el maestro [...] los rituales de resistencias son “agonísticos” – es decir, son rituales de conflicto [...] con el propósito de romper las reglas culturalmente axiomáticas de la escuela y subvertir la gramática del discurso dominante del salón de clases [...] Los rituales de resistencia adoptan dos formas distintas: activas y pasivas. Los rituales de resistencia activa son intentos deliberados o conscientes de los estudiantes por subvertir o sabotear la instrucción del maestro o las reglas y normas establecidas por las autoridades escolares. Los rituales de resistencia pasiva sabotean o subvierten inconsciente o tácitamente los códigos normativos del orden escolar dominante. (McLaren, 2007, p. 99-100)

había sentido tan querido” y homologará a su profesor jefe con la figura del “padre” que nunca tuvo. Nada de eso, sin embargo, le quita el sabor amargo que le produce el recuerdo de la educación básica.

Probablemente, la experiencia de Carla y Osvaldo hubiese sido distinta si en su trayectoria en la enseñanza básica se hubiesen cruzado con aquella figura que, por excelencia, representa la defensa del sujeto: el “tercero solidario”. En efecto, como revisamos en los resultados, en los tres GSE emerge un tipo de vincularidad ampliamente valorada por constituir un resguardo de la dignidad en un contexto de exposición a la desobjetivación. El “tercero solidario” -ya actuara a modo de cobijo frente a la agresión, de protector físico disuasivo o de interpelador frente al victimario- constituye el tipo de vincularidad que genera mayor impacto en la subjetivación de quien es expuesto a su anulación como sujeto. De allí que estos sean los mayormente evocados -y de manera más sensible- en los relatos estudiantiles sobre las personas que han marcado su vida.

Así, pues, desde el comienzo de su experiencia escolar, los sujetos se inscribirán en relaciones sociales de distinto orden. Algunas de ellas orientadas por valores que replican lógicas sociales opresivas y desobjetivantes (el acoso, el autoritarismo, la violencia, el conflicto, etc.). Otras, sin embargo -y lo que es más importante, que resultan más significativas en el relato de los estudiantes- tendientes a afirmar y reconocer su condición de sujetos. Estas últimas, sustentadas en valores y principios -reconocimiento, apoyo mutuo, empatía, complicidad, solidaridad, entre otros- que se oponen a los de la “pedagogía de la crueldad” (Segato, 2018) y a sus intentos de generación de una subjetividad cosificada e indolente (Giroux et al, 2022).

A estas experiencias primigenias de vincularidad se sumarán, a medida que se avanza en los ciclos educativos, otras relacionadas con las resistencias. En efecto, en el relato de los entrevistados, estas emergerán tímidamente durante el segundo ciclo y se desplegarán con toda su potencia en la educación media. Y, aunque de manera diferencial, se registrarán en todos los grupos socioeconómicos.

La línea de continuidad que subyace en las resistencias producidas tanto en el liceo público como en los colegios particular subvencionado y particular pagado es que todas constituyen una respuesta cotidiana y concreta frente a la acción de poder que resulta desigualitaria, abusiva, humillante y/o anuladora del sujeto.

En este sentido puede aplicarse al campo educativo la sentencia de Scott (2000) respecto de la resistencia de los subordinados en un régimen de dominación social. Para el autor: “la resistencia surge no sólo de la apropiación material sino de la sistemática humillación personal” (p. 141). Por ello -continúa más adelante- “lo que vincula su condición [de dominado] con su conciencia es precisamente la vivencia de esos agravios” (p. 143).

En consideración de lo anterior, podemos señalar que, en la medida que las prácticas desobjetivantes -o de “borramiento del sujeto”²⁷⁷- son asumidas por los

²⁷⁷ Kathya Araujo (2009) utiliza la noción de “borramiento de sujeto” para referirse a la experiencia social de los sectores populares en el Chile contemporáneo. En nuestro caso, extendemos esta noción igualmente a la experiencia escolar de los estratos socioeconómicos medios y altos, pues, como revisamos durante el desarrollo, en estos estratos los estudiantes también se encuentran expuestos a prácticas desobjetivantes. Para no confundir nuestro posicionamiento: no es que exista una igualdad o simetría en la situación de exposición, sino que, a pesar de que esta es diferencial dependiendo del grupo socioeconómico (y esto por

estudiantes como denigrantes o lesivas de la propia dignidad, las resistencias que inducen poseen un fuerte componente ético -antes que uno propiamente “político”- y su objetivo es la restitución de la condición de sujeto y el reconocimiento de la dignidad personal²⁷⁸. Aquí, como afirma Kathya Araujo (2009): “el problema se juega del lado de la dignidad, de su condición de seres humanos, de la posibilidad básica y primaria de constituirse simplemente como sujetos posibles de reconocimiento en lo social” (p. 46).

Pues bien, en tanto dichas resistencias emanan de relaciones concretas que establecen los estudiantes con otros actores institucionales, tal tipo de oposición puede ser denominado como de *resistencias interactivas* y es el que predomina en la cotidianidad escolar. Sobre este tipo de resistencias lo que resulta más destacable es que opera en la “infrapolítica” de los subordinados.

Por supuesto, no faltan casos de explosividad espectacular. Por ejemplo, en la experiencia del GSE Alto, cuando una estudiante fue llamada “geisha” y recibió el apoyo de todo el curso a través de la ridiculización pública de la profesora o cuando las mujeres decidieron asistir sin sostén. También, en el caso de GSE Medio a través del paro de los estudiantes o el enfrentamiento con el sostenedor. Y, en el caso del GSE Bajo, mediante esa transgresora figura del flaite que enfrenta públicamente a determinados docentes. No obstante, es en la minucia diaria, la oposición “silenciosa” y la transgresión menor donde se juega una suerte de guerrilla pedagógica²⁷⁹ de resistencia: desobediencia al profesor, ridiculización de sus formas expresivas, murmullos que obstaculizan la clase, risas anonimizadas que interrumpen el discurso pedagógico, simulaciones de adhesión al orden, silencios subterráneamente evadidos a través de mensajes escritos que circulan por el aula, entre otras, son las prácticas humildes e “inadvertidas” a través de las cuales se materializa una oposición estudiantil en el día a día escolar. Todas ellas -y esto es lo más relevante para nuestros objetivos-, en la medida que enfrentan la orientación deshumanizante e indolente de las “pedagogías de la precariedad” o de la “crueldad”, constituyen prácticas que confrontan al orden moral neoliberal. Es decir, son resistencias que refieren a la dimensión “valórica” que intenta imprimir el modelo hegemónico y, en este plano, operan a manera de contestación ética de los sujetos.

Junto a estas resistencias interactivas, emerge otro tipo de oposición que, si bien puede direccionarse hacia personas o actores escolares en específico, resultan de la crítica hacia órdenes más generales de la institución, es decir, superan el ámbito de las relaciones de autoridad escolar. A este tipo de resistencia les llamaremos *resistencias contra-institucionales*. En el GSE Alto no las encontramos, pues, en general, los estudiantes de allí manifiestan una relativa conformidad con su institución, más allá de la impugnación a determinados episodios interactivos u otros aspectos específicos. Mientras, en el GSE Medio y Bajo si se presenta una resistencia contra-institucional común: aquella referida a la crítica por la infraestructura deficitaria del mobiliario institucional. En su profundización, las oposiciones más estructurales asociadas a la crítica por el lucro en educación son propias de los estudiantes de GSE Medio. En ellos, la resistencia al

los distintos grados de constreñimientos estructurales de cada), en la práctica, ninguno de estos queda inmune al influjo de los expedientes de anulación del sujeto.

²⁷⁸ Para una propuesta en torno a las posibilidades contrahegemónicas del discurso ético de la dignidad y su traducción en un proyecto emancipador ver el artículo de Fabián Cabaluz (2021).

²⁷⁹ Para un desarrollo de este concepto y su manifestación concreta en las escuelas chilenas ver el libro de Neut (2019).

sostenedor y sus prácticas de administración son permanente, elocuentes y directas. No existe disimulo para su confrontación.

De esta manera, la dimensión “material” de la estructuración neoliberal del sistema educativo chileno -representada en la cuestión del usufructo privado de los recursos público o el lucro en educación- es un componente fuerte y característico de las oposiciones estudiantiles en el sector particular-subvencionado. Es decir, aquel creado explícitamente por -y que expresa el “espíritu” de- las políticas neoliberales impuestas durante las últimas décadas en este campo.

Finalmente, existe un último tipo de resistencias que es generalizado entre los entrevistados, independiente del GSE al que pertenecen. Nos referimos a las *resistencias normativo-identitarias*. Con estas hacemos alusión a la crítica y transgresión en torno a la normativa escolar, particularmente la asociada a la presentación personal. En este punto, los relatos, aunque no coinciden idénticamente en su criticidad -pues, es mayor la impugnación declarativa en el GSE Alto y Bajo-, sí lo hacen en su expresión transgresora. En la práctica, el estudiantado evade o vulnera la normativa de manera constante.

Así, el tema de las normas escolares de presentación es resistido por los estudiantes, pues, se considera una fórmula homogeneizante que anula la identidad propia. En todos los casos, esta disconformidad se escenifica en un juego constante de transgresiones a la presentación formal, simulaciones de adhesión al reglamento escolar y pequeños ardides que esconden a las autoridades las señas de la identidad propia, mas, no a sus compañeros, verdaderos expertos en descifrar los símbolos ocultos que cada cual exhibe disimuladamente en su afán identitario y singularizador. En otras palabras, en su pugna por el reconocimiento como sujeto²⁸⁰.

Este despliegue de recursos para la contestación de las dinámicas opresivas y anuladoras del sujeto desarrollado durante la etapa secundaria se produce de manera concomitante a la proyección de aquellas vincularidades iniciadas en la educación básica. En efecto, en esta etapa dichas vincularidades se multiplican, generando verdaderas redes de apoyo mutuo o “comunidades de afirmación” (McLaren, 1994, p. 43). La alusión a determinados profesores y a los amigos adquieren en esta etapa un fuerte componente emotivo y develan un profundo compromiso relacional. A consecuencia de esto, aun cuando puedan tener un juicio crítico de la escuela -e incluso no encontrar sentido e impugnar su inserción en la misma-, sostienen una imagen positiva de las sociabilidades y las relaciones allí desplegadas.

En efecto, en su aplastante mayoría, los entrevistados afirmaron que durante su escolarización encontraron actores -particularmente profesores y compañeros- que les permitieron sostener su posición de sujeto, aun ante las más dificultosas adversidades. Es por ello que, en la elaboración intrínseca de sentido y en su evaluación general del lugar

²⁸⁰ Tradicionalmente este tipo de resistencias ha sido analizado bajo el registro de la confrontación entre la cultura juvenil y la cultura escolar o entre la cultura popular y la institucional (Giroux y McLaren, 2011a). Al respecto afirma McLaren (2007):

La resistencia entre los descontentos y los reprobados es más bien a menudo tácita, informal, torpe e inconsciente. Esto se debe a que enfrentan algo más que un corpus de reglas y preceptos formales: se resisten a la distinción entre la cultura informal “vívica” de las calles y la cultura dominante formal del salón de clases. (pp. 157-158)

que ocupa la escuela en la vida, esta -y particularmente las vincularidades allí desplegadas- es inscrita como un pilar axial, ya no solo de su experiencia educativa en particular, sino de su biografía en general²⁸¹.

Como hemos revisado, entonces, es en la interconexión entre las resistencias (frente a las prácticas opresivas, cosificadoras o deshumanizantes: es decir, desubjetivantes) y las vincularidades (prácticas de subjetivación humanizante) donde se desarrolla una forma de vida escolar que es experiencialmente contrahegemónica. Es decir, que contesta concreta y cotidianamente los principios y valores que intenta imponer el orden moral neoliberal.

11.5. Sobre la posibilidad de un contra-currículum oculto, sus oportunidades y límites.

Uno de los conceptos centrales sobre el que se han apoyado las posiciones educativas críticas es el de currículum oculto (Torres, 2005)²⁸². En términos generales, este da cuenta de aquellos discursos, dispositivos y prácticas que, de manera tácita o latente, se desarrollan con regularidad en las relaciones escolares y estructuran la experiencia de los sujetos en este espacio, así como sus representaciones del mundo. Esto, aun cuando dichos “contenidos” no estén estipulados en el currículum oficial o explícito. Desde que fue acuñada, esta noción ha sido movilizadada frecuentemente en asociación con aquellas dinámicas que promueven la reproducción educativa y social. Así, las investigaciones sobre currículum oculto tienden a destacar aspectos como el racismo, el sexismo, el clasismo o el autoritarismo en las relaciones escolares cotidianas.

Es en este contexto que resulta legítimo explorar la posibilidad de un contra-currículum oculto. La pregunta planteada en un comienzo del capítulo es la que nos permite abrir esta discusión: ¿existen discursos y prácticas no estatuidas oficial o explícitamente y que contengan un grado de regularidad y significatividad capaz de estructurar la experiencia de los actores escolares en una orientación no reproductiva o contrahegemónica?

A nuestro juicio, y después de presentado el análisis, la respuesta es afirmativa. En efecto, lo que hemos denominado como la dimensión experiencialmente contrahegemónica constituye, precisamente, una forma de contra-currículum oculto. En breve: en su experiencia cotidiana los estudiantes desarrollan una capacidad crítica (de las dinámicas opresivas o de anulación del sujeto) que permite la expresión de múltiples resistencias y, al mismo tiempo, despliegan vínculos (de afirmación, compañerismo,

²⁸¹ Por todo lo señalado, nos tienta afirmar que la escuela constituiría lo que el polémico Iván Illich (2001) denominó como una de aquellas “instituciones conviviales” (p. 171). Sin, embargo el autor define las mismas precisamente para distinguirlas antitéticamente de lo que él consideraba era la escuela: una -de hecho, la principal- de las “instituciones manipulativas” (p. 170).

²⁸² Este concepto fue enunciado por primera vez por Philip W. Jackson en 1968 (Jackson, 2010). Sin embargo, su encuadre original fue calificado desde la pedagogía crítica como “conservador” y, posteriormente, reconceptualizado desde una orientación auto-referida como “radical”. Al respecto ver Giroux (2004).

solidaridad, etc.) que se contraponen a los valores y a la moral neoliberal predominante (individualismo, competencia, racionalidad instrumental, etc.). Estas formas contrahegemónicas operan en el día a día con una frecuencia e intensidad tal, que terminan por impregnar la interpretación que los propios actores realizan en torno a su experiencia escolar. De allí que, aun cuando han vivido episodios de imposición o de negación del sujeto, la idea de la escuela como un espacio de cuidado, protección y acompañamiento es la que resulta más significativa en el relato estudiantil. En este sentido, en su ponderación general, las y los estudiantes avizoran su experiencia escolar como una dimensión de encuentro, reconocimiento y afirmación de su condición de sujetos.

Por lo antedicho, las resistencias y las vincularidades podrían constituir el “contenido” de un contra-currículum oculto que revela las formas cotidianas de impugnación y confrontación hacia aquel currículum oculto guiado por la lógica de la reproducción educativa, la dominación social y la desubjetivación.

Una aproximación como esta genera algunas aperturas político-pedagógicas. En efecto, el contra-currículum oculto habilita nuevas posibilidades contrahegemónicas que emergen de la experiencia misma de los sujetos. No es, como resulta evidente, una movilización masiva ni un programa ideológico formal lo que este puede aportar, sino la intensidad de los vínculos y las prácticas humanizadoras que lo informan cotidianamente. Este “contenido”, pues, podría insuñar a la búsqueda de una transformación escolar que sea significativa, contextualizada y enraizada no en las decisiones externas de los “expertos” sino en las prácticas ya vigentes de los actores educativos. Prácticas destinadas al reconocimiento del sujeto a partir de valores como el compañerismo, la solidaridad, la empatía o la defensa ante la exposición del otro.

En el fondo, la noción de un contra-currículum oculto proporciona, junto a los elementos de una teoría crítica para denunciar la reproducción y la dominación, un “lenguaje de posibilidad” (Giroux, 2003) y una “esperanza radical” (McLaren, 1994) en torno a la dimensión agéntica de los sujetos -su capacidad de instituirse como tales y de recrear nuevas formas de comunalidad- y sus posibilidades para incidir en la construcción de la realidad socioeducativa desde una perspectiva ética de afirmación del sujeto.

Esta potencialidad, no obstante, no debe hacer olvidar las “limitaciones” que una aproximación como esta conlleva. Al respecto, hemos sido extremadamente cuidadosos de no asimilar la figura de la “contrahegemonía experiencial” con la idea de la emancipación.

Y es que, con mayor o menor explicitud y énfasis, en la actualidad -en realidad, desde siempre- han proliferado algunas acepciones que homologan la cuestión de la emancipación al logro de un tipo de razonamiento autónomo. La fórmula adoptada por estas posiciones es que la emancipación constituye la posibilidad del sujeto de “pensar por sí mismo”²⁸³.

Esta “emancipación” intelectual introyecta la idea de una libertad adquirida, desatendiendo la dimensión estructural de las posiciones de subordinación social. En otras palabras, la emancipación entendida como “autonomía del pensamiento” no deja de

²⁸³ Por ejemplo, desde Francia, Philippe Meirieu (2018) sostiene: “la pedagogía busca, por otra parte, asociar la instrucción (transmisión de saberes y de valores) y la emancipación (capacidad de cada uno para pensar por sí mismo)” (p. 49).

constituir, única y exclusivamente, un tipo de transformación orientada a la interioridad del sujeto, sin implicancias en las condiciones de la vida social.

Nosotros, al contrario, consideramos que la emancipación constituye, al menos, un proceso colectivo que supone la posibilidad de que las personas y los colectivos ganen en capacidad fáctica para decidir, no solo lo que piensan, sino también las condiciones - materiales, simbólicas, culturales, sociales, etc.- en que se desarrollarán sus vidas²⁸⁴.

Sobre esto, por tanto, hacemos propia la advertencia de Joe Kincheloe (2018):

Aquellos y aquellas que buscan la emancipación intentan conseguir el poder de controlar sus propias vidas en solidaridad con una comunidad orientada hacia la justicia. Aquí, la investigación crítica trata de mostrar las fuerzas que impiden que los individuos y los grupos puedan tomar las decisiones que afectan crucialmente a sus vidas. De este modo se pueden lograr niveles mayores de autonomía y de acción humana. En la primera década del siglo XXI debemos ser cautos en el uso del término ‘emancipación’ porque como muchos críticos y críticas han señalado, nadie puede emanciparse completamente del contexto sociopolítico del que procede. Al mismo tiempo, muchos han utilizado el término para designar la libertad que logra un individuo abstracto cuando accede a la razón occidental, esto es, cuando se vuelve razonable. Nuestro uso de la emancipación en un criticismo en evolución rechaza cualquier utilización del término en ese contexto. (p. 42)

En el fondo, a nuestro juicio, la emancipación debe inscribirse en un marco social y conflictual (pues, tarde o temprano, implicará el enfrentamiento con los intereses del orden actual y la disputa con quienes lo regentan) y no reducirse a una perspectiva cognitiva, racionalista, individual e “interiorista”²⁸⁵. Por ello la emancipación, aunque incluye, supera con creces la cuestión del acceso y desarrollo de un tipo de racionamiento autónomo.

²⁸⁵ Una posición crítica en torno a esta perspectiva “interiorista” e individualista de la emancipación es la que presentan Garcés et al. (2022) al afirmar:

Al homologar la cuestión de la emancipación a la fórmula del “pensar por uno/a mismo/a” la consigna parece clara, pero por supuesto no lo es. Indica una dirección, un horizonte, un destino deseado que ilumina las decisiones cotidianas de los sujetos, pero no impone un camino preestablecido ni dicta las condiciones que permiten aproximarse a este horizonte. He allí la gran diferencia que existe entre las posiciones tecnocráticas -que reducirían la cuestión a un “recetario” de procedimientos adaptativos- y aquellas que cuestionan el contenido y el lugar mismo de la educación en el contexto actual. Por lo señalado, llegar a pensar por sí mismo/a constituye un proceso -siempre abierto- que implica poder llegar a serlo, es decir, se necesita gozar de una autonomía, y la misma debe ser construida y definida a partir de las relaciones que establece el sujeto embarcado en dicho proceso. La emancipación, así, no sería tanto un camino de separación y singularización de talante individualista, sino un trabajo con y desde los vínculos. (p.5)

Asimismo, para revisar una de las propuestas “presentistas” en torno a la relación entre educación y emancipación intelectual se puede revisar el texto de Jacques Rancière (2003).

Señalamos todo esto para explicitar que la “contrahegemonía experiencial” no debe ser asumida -menos celebrada- como si correspondiera al logro o la materialización de la emancipación. En el fondo, ella puede proporcionar insumos, discursos, prácticas, valores y dispositivos en dicha dirección, pero no deben confundirse ni homologarse en una relación de absoluta identidad.

La distinción resulta aún más necesaria en la medida que un pensamiento cínicamente “liberador” -pero fácticamente reproductor- podría movilizar la idea de la “experiencia contrahegemónica” para servir a su propio interés de preservación del status quo. Un pensamiento tal podría argüir: “si la vivencia concreta de los estudiantes ya es contrahegemónica, ¿por qué habríamos de cambiar la situación actual?”. O de otro modo: “si las posiciones críticas pretenden reforzar la dimensión contrahegemónica ¿para qué transformar las escuelas si en estas se vive diariamente dicha dimensión?”. Es precisamente para combatir la posibilidad de tal lectura “conservadora” que reconocemos las limitaciones del enfoque adoptado y lo diferenciamos de la cuestión de la emancipación.

En síntesis, la “contrahegemonía experiencial” resulta fundamental para explorar y evidenciar los principios cotidianos de oposición estudiantil al orden moral-escolar neoliberal y, de ser posible, en un movimiento posterior, extraer de ellos un aprendizaje para la transformación socioeducativa. Sin embargo, dicha experiencia no se agota en sí misma.

Por lo tanto, si se pretende ubicar la “contrahegemonía experiencial” al servicio de la señalada transformación, esta debe ser complementada con otros procesos de luchas socioeducativas. Es en la confluencia de estas disputas desde donde se puede avizorar un nuevo horizonte emancipador.

VISIÓN SINÓPTICA PARTE V

El objetivo de esta última parte de la tesis fue inscribir el conjunto de resultados dentro de una perspectiva teórico-crítica que diera cuenta de la relación entre los procesos de escolarización y de subjetivación en la experiencia escolar cotidiana de las y los jóvenes chilenos que participaron de esta investigación.

Para ello, decidimos hacer una entrada a la experiencia escolar a partir de las nociones de subjetivación y desubjetivación. La primera de ellas entendida como la dimensión afirmativa del sujeto. La segunda, como aquella de anulación del mismo.

Con estos insumos teóricos verificamos que en la experiencia escolar en Chile se desarrollan ambas de manera paralela y simultánea. En concreto, la desubjetivación se verificaba en fenómenos como el bullying, la imposición del poder y el autoritarismo docente, entre otras. Mientras, la afirmación del sujeto se encarnaba en el desarrollo de relaciones solidarias, vínculos empático-afectivos y dinámicas de defensa y protección del humillado (“tercero solidario”).

Con todo, esta manifestación simultánea no constituye una relación de simetría. Por ello, para la mayoría del estudiantado, su experiencia escolar es valorada, en primera y última instancia, desde la perspectiva de la subjetivación, el reconocimiento y la afirmación de sí. Es debido a esta preminencia de la dimensión subjetivante que la escuela, en su rivera de sentido intrínseco, es percibida generalizadamente como un lugar de cuidado, compañerismo y alegre sociabilidad.

Estos resultados nos permiten postular la existencia de una contrahegemonía experiencial que se expresa en las interacciones cotidianas y ordinarias propias de la vida en la escuela. Seguidamente, que tal contrahegemonía da cuenta de la configuración subjetiva de un conjunto de prácticas y valores que se oponen, en el cotidiano escolar, al orden moral neoliberal (basado en la competencia y la indolencia) y que, en sus antípodas, instituyen una forma de construcción afirmativa, empática y solidaria del sujeto.

Tal contestación al orden moral-escolar neoliberal tiene un carácter eminentemente ético y se expresa a través de dos praxis referenciales: las resistencias y las vincularidades. La articulación de ambas nos permite evidenciar el desarrollo de un contra-curriculum oculto en la escuela chilena. Es su existencia la que nos habilita para sostener que la escolarización constituye, en una de sus dimensiones principales, un proceso de humanización.

Podría alguien, legítimamente, argüir que las ideas de una “contrahegemonía experiencial” y un “contra-curriculum oculto” resultan algo forzadas o voluntaristas. Que representan más el deseo de quien escribe, que la evidencia que se desprende de sus resultados de investigación.

Para quien lo crea así, no ocuparemos un gran espacio -ni muchas energías- en refutarlo, sino solo unas últimas palabras de cierre. En realidad, un recordatorio. Lo dije al comienzo -en la obertura- y lo retomo al finalizar este trabajo: lo que me movilizó todo el tiempo fue la elaboración de una tesis “bonita”.

CAPÍTULO 12. CONCLUSIONES

El objetivo principal de esta investigación fue explorar las marcas biográficas producidas en la experiencia escolar y los procesos de significación y elaboración de sentido que estas desencadenaban en estudiantes secundarios de distintos grupos socioeconómicos en Chile.

En un contexto en que la escuela está en el tapete del debate público bajo las señas de la *crisis de sentido*, explorar la consistencia de este juicio se tornaba un ejercicio ineludible y urgente. Más aún hacerlo desde la experiencia escolar de quienes son, en principio, los principales afectados por la misma: las y los jóvenes que asisten a la educación secundaria.

Pero tal diagnóstico no ha surgido espontáneamente, sino que se inscribe en un proceso de profundo calado histórico. En efecto, desde comienzos de la década de los 90', los "expertos" (y otros que no lo eran tanto, pero que sí tenían grandes intereses materiales e ideológicos en este campo -*think tank*, gremios empresariales, etc.-) inscribieron a la escuela en la estela de la crisis. En su visión, existía un desajuste entre las demandas modernizadoras de un Chile que prometía el pronto arribo al "desarrollo" y los resultados escolares de unos jóvenes que, de manera no tan distinta a la generación ochentera, se resignaba en su mayoría a la cruda realidad de un futuro "pateando piedras". Las reformas modernizadoras de la educación se instalaron, entonces, sobre las premisas de este diagnóstico consensual elaborado "por arriba".

Pero tales reformas no clausuraron la brecha detectada. En los 2000, centenares de miles de estudiantes de secundaria -también de docentes, universitarios y ciudadanos en general- editaron y reeditaron ciclos progresivos de movilización social que, aun con toda su diversidad, no dejaban de hermanarse en su impugnación al modelo educativo -neoliberal- chileno. Así, pues, ahora "desde abajo", se exigía la estructuración de una educación otra.

Entonces, sobre los hombros de este decurso histórico, quisimos explorar, ahora en la vida escolar misma, cuáles eran aquellos aspectos (dispositivos, relaciones, hitos, etc.) de la escolarización que marcaban la subjetividad y la construcción biográfica de las y los estudiantes secundarios y qué procesos de significación eran los que se enhebraban tras esas marcas.

Enarbolando esta motivación general, diseñamos una investigación con 5 objetivos específicos (1 teórico y 4 empíricos), cada uno de los cuales fue trabajado de manera puntual en una de las partes de la tesis. Los resultados, por lo tanto, debían dar cuenta de la satisfacción de cada objetivo a partir de su trabajo particularizado.

Una vez establecidos los objetivos, y apertrechados por los insumos que nos proporcionaba el enfoque biográfico-narrativo, ingresamos en la vida de 35 estudiantes de distintos estratos socioeconómicos (bajo, medio y alto). Cada cual, a su vez, se inscribía en un escenario educativo que, por sus adscripciones, replicaba la forma de estructuración histórica y contemporánea del sistema educativo nacional.

Tras la realización del trabajo de campo, la producción del análisis y la redacción del informe final, podemos concluir:

- Respecto del objetivo teórico que consistía en inscribir a la experiencia escolar como un constructo teórico legítimo para la producción de conocimiento en el campo educativo y, al mismo tiempo, como dimensión propicia -analítica y fácticamente- para indagar en los procesos de escolarización bajo las condiciones que se imponen a la sociedad del siglo XXI:

Evidenciamos que la transformación histórica y el cambio en la representación de la sociedad -hacia una de carácter biográfica y actoral- ha supuesto la progresiva pérdida de consistencia en los rendimientos interpretativos de los discursos pedagógicos dominantes. En lugar de tales discursos, han emergido aproximaciones que reposicionan al sujeto como referente para la producción de saber en el campo educativo y social. De allí que su propia experiencia se constituya como una dimensión -teórica y empírica- propicia para indagar en los procesos de escolarización bajo las condiciones que se imponen a la sociedad del siglo XXI.

- Respecto del objetivo específico N° 1 que consistía en evidenciar los hitos y procesos (“marcas biográficas”) de la experiencia escolar que impactan en la construcción de la subjetividad de estudiantes de distintos estratos socioeconómicos (bajo, medio y alto) que asisten a la educación secundaria chilena:

Considerando que las “marcas” de la experiencia escolar se pueden dividir en marcadores (hitos o eventos) y marcos (estructuras estables o previsibles) biográficos, los hallazgos de esta investigación revelan que: los hitos o marcadores biográficos de la experiencia estudiantil son plurales, destacándose entre ellos los asociados a los rituales y actos escolares, así como aquellos vinculados a las actividades extra-académicas. Por su parte, dentro de los marcos biográficos, la dimensión vincular -con los pares o con los profesores- es aquella que mayor impacto genera, tanto de manera positiva como negativa, en la producción de la subjetividad y en la construcción del sujeto en el espacio escolar. Estos marcos escolares tienen un mayor impacto que los hitos (marcadores) en el proceso de subjetivación vivido por el estudiante en su experiencia escolar.

- Respecto del objetivo específico N° 2 que consistía en analizar los sentidos de la experiencia escolar que elaboran estudiantes secundarios de distintos estratos socioeconómicos (bajo, medio y alto) que asisten a la educación secundaria chilena:

Relevamos que existe un horizonte plural de sentido que se expresa en cada uno de los sujetos. Esta pluralidad, a su vez, se sustenta en una estructura binómica relativamente estable. Por un lado, y desde una perspectiva extrínseca, el principal sentido de la escuela es la habilitación para los proyectos de futuro y la

consolidación de una posición social. También, secundariamente y de manera diferencial por GSE, generar capital humano para el desarrollo nacional o normalizar y estandarizar la conducta de los sujetos. Por otro lado, y ahora desde una perspectiva intrínseca, la significación de la escuela está dada por su representación como un espacio de cuidado, encuentro y desarrollo de una alegre-fraterna y solidaria- sociabilidad.

- Respecto del objetivo específico N° 3 que consistía en comparar elementos de similitud y de diferencia entre las “marcas biográficas” y los sentidos de la experiencia escolar de estudiantes de distintos estratos socioeconómicos (bajo, medio y alto) que asisten a la educación secundaria chilena:

El contraste en los testimonios de los estudiantes de los tres grupos socioeconómicos estudiados nos permite concluir que existe una relativa estabilidad en las marcas y los sentidos de la escolaridad entre los distintos GSE. Con todo, se puede apreciar un mayor apego emocional a la experiencia escolar dentro del estudiantado de GSE Bajo. Hipotetizamos que allí las condiciones de anulación del sujeto son más perceptibles y, por tanto, los expedientes de afirmación del mismo son más valorados. Asimismo, se evidenció una mayor distancia crítica en el GSE Alto en torno a la escolarización y sus objetivos sociales. Tanto en el GSE Medio como en el GSE Alto existe una mayor explicitud en las marcas asociadas a la función selectiva y certificadora de la escolaridad, y, aunque existe un horizonte común en los tres GSE de proseguir estudios superiores, solo el estudiantado de clase alta desarrolla de manera generalizada estrategias concretas y una movilización específica de recursos para la materialización de este proyecto biográfico.

- Respecto del objetivo específico N° 4 que consistía en reconocer los hitos o procesos de la escolarización que operan como “marcas” biográficos” en la construcción de la subjetividad estudiantil, relacionando dichos “marcadores” con los sentidos que los jóvenes construyen en torno a su experiencia escolar:

Comprobamos que las principales marcas biográficas producidas en la experiencia escolar, aquellas que desencadenan los procesos de significación, son las vincularidades y las relaciones que establecen los estudiantes con el otro, ya sean pares o autoridades pedagógicas. Tales marcas inducen la elaboración de sentido de carácter intrínseco. Cuando dichas vincularidades se movilizan para la afirmación del sujeto, la escuela es significada como un espacio de cuidado, compañerismo y sociabilidad. Por el contrario, cuando estas se direccionan hacia su anulación, la experiencia escolar es semantizada desde las dimensiones del hastío y el sin sentido.

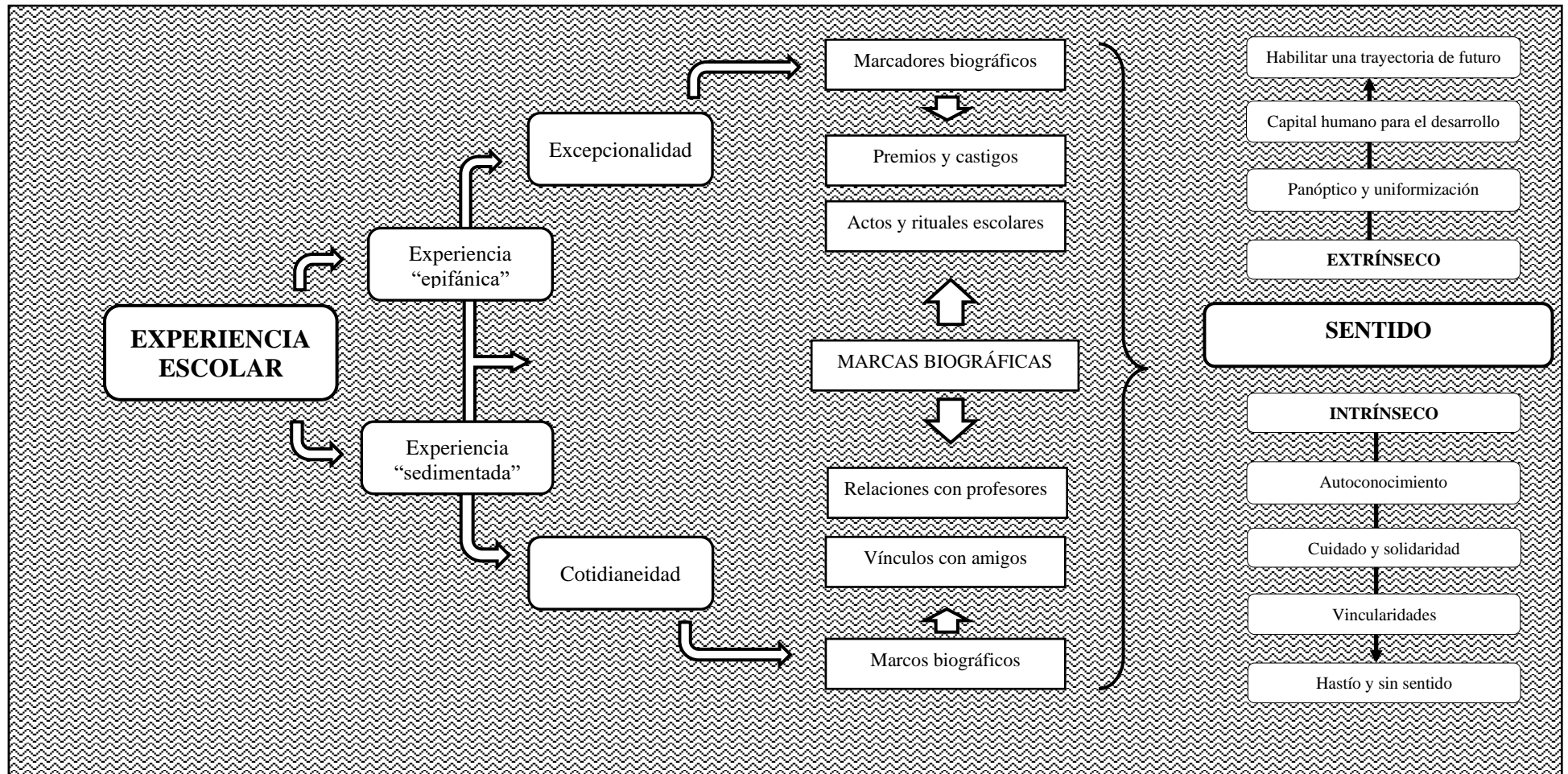
- Respecto del objetivo general de esta investigación que consistía en identificar y analizar los sentidos de la experiencia escolar elaborados por jóvenes de distintos estratos socioeconómicos que asisten a la educación secundaria chilena, caracterizando los marcadores biográficos que soportan este proceso de significación:

Las marcas y los sentidos de la experiencia escolar en el estudiantado chileno se orientan fundamentalmente por una lógica vincular, es decir, por el modo en que se desarrollan las presencias y las relaciones (horizontales o verticales) en la vida cotidiana de la escuela. Dicha lógica puede ser movilizadora en términos positivos, insumando a la afirmación del sujeto e induciendo un proceso de subjetivación; o en términos negativos, estimulando la anulación del sujeto e incentivando su desubjetivación. En cualquier caso, y con todas las diferencias que puedan existir, resulta indudable que, en Chile, independiente del grupo socioeconómico al que pertenezca el estudiante, la experiencia escolar produce un marcaje sobre la construcción subjetiva y biográfica de los sujetos²⁸⁶.

A partir de los resultados obtenidos y los hallazgos evidenciados, estamos en condiciones de completar la Figura 2 expuesta en el marco teórico y que sintetiza nuestra propuesta de estudio en torno a la experiencia escolar. Este ejercicio se ilustra en la Figura 15 que se expone a continuación.

²⁸⁶ En el ANEXO 7 se presenta un ordenador gráfico donde se sintetizan y especifican los resultados obtenidos en consideración de los objetivos planteados y las partes y capítulos en que son trabajados.

FIGURA 15. LA EXPERIENCIA ESCOLAR EN CHILE



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la Figura 15, los principales resultados obtenidos en esta tesis apuntan a que, aun con todas las diferencias que exhiben, los estudiantes de distintos grupos socioeconómicos reconocen que la experiencia escolar actúa como un soporte de marcaje de la biografía personal. La vida en la escuela, en el fondo, no le es a nadie anodina o pueril. Mucho menos insignificante. Puede serle adversa e incluso hostil, pero su marca resulta indeleble. Dicho con la explicitud con que debe decirse: en Chile, la escuela marca profundamente a los sujetos, su subjetividad y su biografía.

En todos los casos este proceso de marcaje deviene de una pluralidad de hitos o eventos (marcadores biográficos): el primer día de clases, el primer reto de un profesor, hacer al primer o la primera amiga, encontrar pareja, ser víctima de bullying, asistir a la graduación, repetir de curso, hacer la cimarra colectivamente, ser defendido por un compañero, participar en los actos escolares, realizar un paro estudiantil, bailar para las actividades extra-académicas, etc.

Con todo, es en las relaciones permanentes que establece el o la estudiante con los otros -pares o autoridades- donde se debe buscar el mayor calado de las marcas biográficas producidas en la experiencia escolar. En esta dimensión vincular, finalmente, se jugará la interpretación y el sentido principal de la escolaridad elaborada por cada joven.

Para una gran mayoría de ellos, dicha dimensión se movilizará en la perspectiva del reconocimiento y la afirmación del sujeto. De allí que su significación de la escolaridad se volcará hacia el sentido de la acogida, el cuidado, el encuentro, el compañerismo y la sociabilidad. No obstante, en un grupo reducido de jóvenes, la dimensión vincular revelará la cara más dramática de la vida en la escuela: aquella donde el estudiante es sistemáticamente vulnerado y transgredido en su propia dignidad. En tales casos, la significatividad de la experiencia escolar estará signada por el vacío, el sin sentido y la desafiliación radical.

Y es que, reiteramos, para bien o para mal, el paso por la escuela marca indeleblemente los modos de construcción como sujeto. Por ello, la escuela sí tiene sentido para quienes la viven en su experiencia cotidiana²⁸⁷.

Ahora bien, considerando esta constatación de base, y tras presentar “descriptivamente” los resultados, quisimos dar un paso más allá e inscribirlos dentro de una perspectiva teórico-crítica. La cuestión era la siguiente: si la escuela en Chile marca a los sujetos ¿cómo desarrollar una perspectiva en que dicho marcaje no tribute a la lógica de la reproducción social, la dominación o la desubjetivación?. O, en otras palabras: ¿qué tipo de marcaje es el que hay que destacar para promover un proceso que tienda, desde la vida escolar cotidiana, al reconocimiento del sujeto -en tanto depositario de derechos- y a la creación de comunidades de afirmación? Es en esta dirección que postulamos la existencia de una contrahegemonía experiencial sustentada en las resistencias y las vincularidades y susceptible de sostener la emergencia de un contra-curriculum oculto en la escuela chilena.

²⁸⁷ En esto comulgamos con Bracci y Gabbai (2013) quienes, para el caso argentino, sostienen: “las escuelas pueden y siguen siendo forjadoras de sentido para los estudiantes, justo en un momento donde pareciera difundirse una mirada completamente diferente a esta” (p. 41).

En el fondo, no hacemos más que destacar aquella rivera de sentido intrínseco que brotaba en la mayoría de los relatos recabados. Estos revelaban que la vida en la escuela constituye una experiencia vincular soportada en los valores del compañerismo, la empatía y la ayuda mutua; y la institución, en consecuencia, es valorada en tanto espacio de encuentro, cuidado y desarrollo de una sociabilidad fraterna. He allí, en el fondo, la marca y el sentido predominante de la experiencia escolar.

Entonces, considerando todo lo señalado, podemos concluir que, en Chile, el modo de habitar y significar la escolaridad constituye un referente para la producción de la propia biografía.

Aperturas y proyecciones

El estudio emprendido revela el impacto de los procesos de escolarización en la construcción de la subjetividad de las y los jóvenes que asisten a la educación secundaria en Chile, impacto que, aun con todas sus diferencias, se ciñe transversalmente sobre los estudiantes de todos los grupos socioeconómicos.

Por lo mismo, consideramos que el principal aporte de esta investigación es la verificación de la enorme relevancia que tiene la dimensión escolar en las biografías que componen la sociedad chilena. Podría argüirse que tal relevancia de la escuela no constituye una novedad. Para nadie es sorpresa el tonelaje de los movimientos estudiantiles -y su capacidad remecedora del entramado político y social- ni la presencia constante de la cuestión educativa en el debate público nacional. Y es verdad. Visto desde allí, el protagonismo público de la escolarización no es una novedad.

Pero nuestra entrada no fue desde la actoría política o desde los discursos públicos en torno a la educación, sino desde la menos explorada dimensión de la experiencia estudiantil cotidiana y los procesos de subjetivación que allí se sedimentan. Desde este ángulo, el vacío previo se torna algo mayor y el carácter novedoso asciende unos grados.

Al respeto, podríamos enumerar un conjunto de evidencias que constituirían aportes específicos en este campo, debido a su originalidad o a su escasa exploración previa. Algunos ejemplos: en el fenómeno del bullying existe un “tercero solidario” que es quien resguarda el mínimo de dignidad que le queda a la víctima, pero que también podría considerarse en las intervenciones socio-escolares y las políticas públicas sobre convivencia escolar; en los colegios de clase alta sí existen las resistencias y, en muchas ocasiones, estos jóvenes son los que presentan una perspectiva más crítica en torno a las dinámicas de dominación, poniéndose ellos mismos en el lugar de los subordinados; en los colegios de clase media muchas veces el rechazo al lucro es en nombre del mismo lucro, es decir, se reclama por el servicio prestado de acuerdo al importe pagado y no por el derecho a la educación en sí; para los jóvenes de clase baja la escuela representa un lugar de cuidado y de configuración de comunidades de reconocimiento y afirmación... y podríamos continuar.

Pero lo que realmente nos interesa destacar como principal apertura proyectual es que, para las y los jóvenes que asisten a la escuela, la relación entre escolarización y subjetivación se juega principalmente en la dimensión ética. En efecto, aquello que articula los procesos de construcción subjetiva devenidos de la experiencia escolar no son, fundamentalmente, los contenidos de las asignaturas, las declaraciones de los proyectos institucionales, el impacto de la función selectiva en las trayectorias futuras o la interiorización de las normas, sino el reconocimiento y la afirmación del sujeto en tanto depositario de derechos y la construcción de vínculos que precisamente se movilizan en la dirección de consolidar dicha afirmación.

Es allí, en la intersección entre lo vivido concretamente en la escuela, el respeto por la dignidad propia y el desarrollo de una sociabilidad fraterna y solidaria, donde encontramos el clivaje central que une a la escolarización con la subjetivación. No somos ingenuos, reconocemos también la cara perversa de la dimensión vincular: la imposición del poder y la humillación movilizadas en la lógica de la anulación del sujeto. Pero este reconocimiento no hace sino reforzar la idea de que, desde la experiencia escolar misma, lo relevante de la vida en la escuela se juega en el espacio de la ética relacional.

Ahora bien, en la disputa ética entre la afirmación (subjetivación) y la anulación (desubjetivación) del sujeto, pareciera que la primera lleva una ventaja. No es casualidad que, ante la pregunta por los aprendizajes que deja la escuela, las respuestas se direccionen prácticamente todas en el mismo sentido: aprender a sociabilizar, a compartir con otros, a convivir, a desarrollar vínculos. No es una mala imagen, me parece a mí, para reconocer que, al menos en esta dimensión, la experiencia escolar es una experiencia ética de humanización.

Limitaciones de la investigación

Ha llegado el momento de la modestia y la sinceridad. Por supuesto, el esfuerzo invertido y la rigurosidad observada no nos inmuniza frente a la posibilidad de que esta tesis contenga una serie de limitaciones o incompletitudes. Algunas derivadas de las decisiones metodológicas. Otras, de la naturaleza misma del estudio. Finalmente, las últimas, de las modificaciones en el contexto en el que este fue realizado.

Dentro de las primeras, aquellas asociadas a las decisiones metodológicas, se encuentra una limitación ya advertida en su momento. En efecto, cuando hicimos la revisión del estado de la cuestión sobre la investigación chilena en torno a la experiencia escolar y sus sentidos, señalamos que una de las falencias o de los puntos aún no cubiertos era la concentración territorial de las muestras. En concreto, tales investigaciones se realizaron prácticamente en su totalidad en la ciudad de Santiago. Nosotros reincidimos en esto. Seguramente, un estudio sobre la experiencia escolar en otras regiones del país daría cuenta de particularidades no previstas desde la mirada capitalina. Es algo en lo que futuras investigaciones deberían comprometerse.

Un segundo aspecto a mencionar, ahora respecto de la naturaleza misma del estudio, es el referido a la adscripción de los participantes. En concreto, al hecho de que investigamos la experiencia escolar exclusivamente desde la trayectoria biográfica de las y los estudiantes. Al respecto, consideramos que una mirada integral sobre la vida en la escuela debería igualmente incluir las percepciones y trayectorias biográficas de los otros agentes de la comunidad educativa: docentes, directivos, familias, asistentes de la educación. Seguramente, desde sus ángulos, algunos de los aspectos señalados por los estudiantes serían matizados, rechazados, controvertidos o reforzados. En el fondo, el cruce de miradas entre los diferentes actores nos proporcionaría una visión más equilibrada y compleja sobre la experiencia educativa en Chile, cuestión que también podría redituarse en una mayor eficacia para las intervenciones en dicho campo.

Una segunda limitación referida a la naturaleza de esta investigación es que en ella el trabajo se detiene en el momento de egreso de la educación secundaria. Consideramos que, a manera ideal, representaría un gran avance el continuar el estudio a través del seguimiento de las trayectorias posteriores de los participantes. Tal proceder permitiría evaluar si el modo de impacto en la producción subjetiva desarrollado en la vida escolar incide, de alguna manera, en las construcciones biográficas posteriores y en la distribución de las posiciones sociales. Este constituiría un conocimiento relevante para recalibrar la articulación del lugar de la escolaridad dentro de la vida social en general y su efectividad en el cumplimiento de las promesas que ofrece (movilidad social ascendente, cohesión social a través de la socialización en normas comunes, formación cívica para una vida democrática, etc.).

Finalmente, existe una limitación asociada a la modificación del contexto en que fue realizado el trabajo de campo. En realidad, una inquietud. Como señalamos en su momento, dicho trabajo se realizó entre los meses de marzo y septiembre de 2019. Un mes después, la sociedad chilena se alzaba en un masivo y contundente “estallido social”, el cual dio curso a un original y esperanzador proceso constituyente. Este culminó recién a unas pocas semanas del momento en que escribo estas palabras, con el rechazo contundente -vía plebiscito- de la propuesta de nueva Constitución. En una sociedad que acrecentaba sus grados de politización, el tema educativo fue uno de los más controvertidos de la discusión pública y constitucional. Y, por supuesto, uno de los ejes de la polémica fue el referido al estatus del sector particular subvencionado.

También, en el periodo que media entre el trabajo de campo y la redacción final de este informe, una pandemia asoló al planeta, modificando sustancialmente los formatos pedagógicos convencionales.

Ambos desplazamientos contextuales nos abren la interrogante respecto al impacto que pudo haber tenido la aceleración del tiempo histórico en la subjetividad de quienes participaron en la investigación. En otras palabras: tras dicho desplazamiento contextual: ¿las y los jóvenes entrevistados habrían dicho e interpretado lo mismo que nos relataron sobre su experiencia escolar? ¿Un/a estudiante que se encuentre hoy en su último año de la educación secundaria, significaría su escolaridad del mismo modo que lo hicieron nuestros testimoniantes, aun después de haber pasado casi dos cursos escolares sin clases presenciales, por ejemplo? ¿un/a estudiante de hoy tendría la misma opinión de la escuela tras estar durante un año influenciado por la discusión pública sobre educación en el contexto abierto por el proceso constituyente?

Tendemos a pensar que, en el fondo, la dimensión vincular y los procesos de significación intrínseca se mantendrían relativamente estables, pues, devienen de estructuras profundas y consustanciales a los sistemas educativos formales (presencialidad, masividad, interacción humana intensiva, etc.). Mientras, posiblemente, la producción extrínseca de sentido, en la medida que se encuentra más informada por los relatos sociales circulantes, podría haber sufrido una alteración mayor, respondiendo al vaivén de la cambiante opinión pública. Con todo, esto es una conjetura absolutamente contrafactual. En última instancia, no sabemos las causas que producen los desplazamientos en los insondables meandros de la memoria. Nos queda solo aproximarnos a su forma sedimentada, aquella que se revela a través de las marcas biográficas que la han configurado.

Esperamos haber dado cuenta de las mismas en la experiencia escolar de los 35 estudiantes de secundaria que participaron de esta investigación.

Palabras finales

Iniciamos este trabajo con una obertura donde reconocíamos el divorcio entre dos dimensiones de mi propia experiencia vital. De un lado, aquella académica centrada en el interés por el conflicto y la violencia escolar; del otro, el espacio biográfico donde verificaba la reciprocidad humanizante del vínculo pedagógico. Señalaba, como desafío, la necesidad de construir un puente entre ambos.

Pues bien, esta tesis constituye la materialización de dicho desafío. Sin lugar a dudas, más de alguien puede considerar que el ejercicio es insatisfactorio, que presenta puntos ciegos, que le falta “algo más de...” o “algo menos de...”. Yo, por mi parte, quedo satisfecho -es más, me solazo- al comprobar que aquella intuición que brotaba de mi experiencia biográfica es compartida por muchas y muchos estudiantes chilenos en su experiencia escolar cotidiana.

Y es que precisamente allí, como dijimos, encontraremos lo mismo que se vive en la vida ordinaria de todas y todos. Pero de entre todas esas vivencias, aquellas que generan un marcaje más indeleble son las asociadas al compromiso afectivo desarrollado en el vínculo pedagógico. Es la marca que vi desde pequeños en mi madre, mi padre y mis hermanos. Es, también, la marca que ellos me han dejado.

Ahora, una vez entrelazados mis intereses académicos con mis saberes biográficos, puedo reafirmar que la vida en las escuelas constituye, al menos en una de sus dimensiones principales, un lugar de “amor pedagógico”, aquel que sostiene potentes procesos ético-políticos de construcción afirmativa de los sujetos.

BIBLIOGRAFÍA

- Abarca, P., Hidalgo, F., y Tari, G. (2012). Crisis de sentido de la educación formal: resistencias y construcción de la juventud popular post-dictadura. *Extramuros: revista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*, (11), 85-100.
- Acuña, F. (2018). El surgimiento de la voluntad etnográfica en la investigación educacional chilena. En J. Assaél, y A. Valdivia (Eds.), *Lo cotidiano en la escuela. 40 años de etnografía escolar en Chile* (pp. 31-58). Editorial Universitaria.
- Aedo-Richmond, R. (2000). *La educación privada en Chile: un estudio histórico-analítico desde el período colonial hasta 1990*. RIL editores.
- Agamben, G. (2004). *Infancia e historia: destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Adriana Hidalgo.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2013). *Metodología de construcción de grupos socioeconómicos Simce 2013. Chile*. Departamento de Pruebas Nacionales. Agencia de Calidad de la Educación. http://archivos.agenciaeducacion.cl/Metodologia_de_Construccion_de_Grupos_Socioeconomicos_Simce_2013.pdf
- Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Tupac Amaru.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Anderson, G. (2018). Privatizando subjetividades: resistiendo el “nuevo profesionalismo”. En C. Ruiz, L. Reyes, y F. Herrera (Eds.), *Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación* (pp. 101-116). LOM Ediciones.
- Apple, M. (1991). *Ideología y Currículum*. Akal.
- Apple, M. (2001). *Educación y política cultural*. Morata.
- Apple, M. (2008). *Educación y poder*. Paidós.
- Apple, M. (2018). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?*. LOM Ediciones.
- Araujo, K. (2009). *Habitar lo social. Usos y abusos en la vida cotidiana en el Chile actual*. LOM Ediciones.
- Araujo, K. (2013). Artesanía e incertidumbre: el análisis de los datos cualitativos y el oficio de investigar. En M. Canales (Coord.), *Escucha de la escucha. Análisis e interpretación en la investigación cualitativa* (pp. 43-73). LOM Ediciones.
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educação e Pesquisa*, 36, 77-91. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000400007>

- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2012). *Desafíos Comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos* (Tomo I y II). LOM Ediciones.
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2014). Beyond institutional individualism: Agentic individualism and the individuation process in Chilean society [Más allá del individualismo institucional: El individualismo agéntico y el proceso de individuación en la sociedad chilena]. *Current Sociology*, 62(1), 24-40. <https://doi.org/10.1177/0011392113512496>
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2015). La escuela y la cuestión del mérito: reflexiones desde la experiencia chilena. *Educação e Pesquisa*, 41, 1503-1518. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141653>
- Araujo, K. y Martuccelli (2020). Problematizaciones del individualismo en América Latina. *Perfiles Latinoamericano*, 28(55), 1-25. <https://doi.org/10.18504/pl2855-001-2020>
- Arfuch, L. (2014). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Argüello, A. (2014). La perspectiva biográfica en la investigación educativa: Una mirada a sus antecedentes, tendencias y posibilidades. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 293-308.
- Arnaus, R. (2013). El sentido libre de la diferencia sexual en la investigación educativa. En J. Contreras, y N. Pérez de Lara (Comp.), *Investigar la experiencia educativa*. (pp. 153-174). Morata.
- Arnold, M. (2006). Fundamentos de la observación de segundo orden. En M. Canales (Coord.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. LOM Ediciones.
- Arrué, M. (2012). El movimiento estudiantil en Chile (2011-2012): Una lucha contra la discriminación. *Amérique Latine Histoire et Mémoire*, (24). <https://doi.org/10.4000/alhim.4388>
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., y Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa Chilena. *Educação & Sociedade*, 32(115), 305–22. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302011000200004>
- Assaél, J., Edwards, V., López, G., y Adduard, A. (1989). *Alumnos, padres y maestros: La representación de la escuela*. PIIE.
- Assaél, J., y Valdivia, A. (2018). *Lo cotidiano en la escuela. 40 años de etnografía escolar en Chile*. Editorial Universitaria.
- Astier, I., y Duvoux, N. (1996). *La société biographique: une injonction à vivre dignement* [La sociedad biográfica: un mandato para vivir con dignidad]. L'Harmattan.
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. MINEDUC.
- Ávalos, B. (Ed.). (2013). *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*. Editorial Universitaria.

- Ayuste, A., y Trilla, J. (2015). Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación. *Revista de Educación*, (336), 219-248.
- Baeza, J. (1997). Juventud urbana y educación media en los '90. Desafíos de la reforma: revisión bibliográfica. *Temas Sociológicos*, (3).
- Baeza, J. (2001). *El Oficio de Ser Alumno en Jóvenes de Liceo de Sector Popular*. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.
- Baeza, J. (2003). Culturas juveniles, acercamiento bibliográfico. *Revista Medellín* 24(113), 07-39.
- Baeza, J. (2005). Estudiantes de educación media: ni mejores ni peores, sólo diferentes. *Calidad en la Educación*, (23), 29-61. <https://doi.org/10.31619/caledu.n23.287>
- Ball, S., y Youdell, D. (2008). *Privatización encubierta en la educación pública*. Informe preliminar para el V Congreso Mundial de la Internacional de la Educación. Universidad de Londres, Instituto de Educación.
- Bárcena, F., Larrosa, J., y Mèlich, J.C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40(1), 233-259.
- Barragán, B. (2011). Experiencia y narración: ensayo sobre el conocimiento escolar como campo de subjetivación. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (32), 1-19.
- Bassi, J. (2014). Hacer una historia de vida: decisiones clave durante el proceso de investigación. *Athenea Digital*, 14(3), 129-170. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v14n3.1315>
- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Ediciones Cátedra.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Paidós.
- Bauman, Z. (2013) *La sociedad sitiada*. Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Paidós.
- Beck, U. (2016). Categorías zombis: entrevista con Ulrich Beck. En U. Beck, y E. Beck-Gernsheim (Eds.), *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y política* (pp. 339-355). Paidós.
- Beck, U., y Beck-Gernsheim, E. (Eds.). (2016). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y política*. Paidós.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-345. <https://doi.org/10.35362/rie8514100>
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM Ediciones.

- Bellei, C., y Cabalin, C. (2013). Chilean student movements: Sustained struggle to transform a market-oriented educational system [Movimientos estudiantiles chilenos: Lucha sostenida para transformar un sistema educativo orientado al mercado]. *Current Issues in Comparative Education*, 15(2), 108-123.
- Bellei, C., Cabalin, C., y Orellana, V. (2014). The 2011 Chilean student movement against neoliberal education policies [El movimiento estudiantil chileno de 2011 contra las políticas educativas neoliberales]. *Studies in Higher Education*, 39(3), <https://doi.org/426-440>. 10.1080/03075079.2014.896179
- Bellei, C. y Valenzuela, J.P. (2010). ¿Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto estatus en Chile? En S. Martinic, y G. Elacqua (Eds.), *Fin de Ciclo: Cambios en la Gobernanza del Sistema Educativo* (pp. 257-283). Pontificia Universidad Católica de Chile y UNESCO.
- Bellei, C., y Valenzuela, J.P. (2013). El estatus de la profesión docente en Chile. Percepción de los profesores acerca del estatus profesional de la docencia. En B. Ávalos (Ed.), *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile* (pp. 175-205). Editorial Universitaria.
- Benjamin, W. (2003). *Experiencia y pobreza*. Centro de Estudios Miguel Enríquez.
- Berger, P., y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu-Murguía.
- Berger, P., y Luckmann, T. (1996). Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. *Estudios Públicos*, (63), 1-54.
- Bergua, J. (2007). *Lo social instituyente: materiales para una sociología no clásica*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Bernasconi, O. (2011). Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo. *Acta Sociológica*, (56), 9-36.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la Transmisión cultural*. El Roure Editorial.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, (29), 1-22.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Bellaterra.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2012). Evolución matrícula sistema educacional nacional 1990-2009. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/14334/5/9472_5_20120210_SIIT_TC_Evolucion-matricula_Nacional.pdf
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26.

- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 711-734.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4).
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2018). La investigación autobiográfica y narrativa en España: principales ámbitos de desarrollo en educación. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 3(9), 796-813.
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto) biográfica en educación*. Octaedro.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós.
- Bonal, X. (2003) *Apropiacions escolars: Usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència* [Apropiaciones escolares: Usos y sentidos de la educación obligatoria en la adolescencia]. Octaedro.
- Bourdieu, P. (1989). La ilusión biográfica. *Historia y Fuente Oral*, (2), 27-33. <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2011.56.29460>
- Bourdieu, P. (2013). *La Miseria del Mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C., y Passeron, J. C. (2002). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Bowles, S., y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. Siglo XXI.
- Bracchi, C. y Gabbai, M.I. (2013). Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. En C. Kaplan (Dir.), *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (pp. 23-44). Miño y Dávila editores.
- Brailovsky, D. (2009). *Sentidos perdidos de la experiencia escolar*. Noveduc.
- Cabaluz, F. (2021). Dignidad: eje estratégico para un nuevo proyecto histórico emancipatorio. En Grupo de pensamiento crítico y memoria histórica, *La revuelta chilena. Estrategia, izquierdas y movimientos sociales* (pp. 57-66). Pehuén.
- Canales, M. (Ed.) (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. LOM Ediciones.
- Canales, M. (2014). *Escucha de la escucha. Análisis e interpretación en la investigación cualitativa*. LOM Ediciones.

- Canales, M., y Peinado, A. (1999). Grupos de Discusión. En J. Delgado, y J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 288-316). Síntesis.
- Cañas, E. (2016). Movimiento estudiantil en Chile 2011: Causas y características. *Revista de Historia y Geografía*, (34), 109-134.
- Capriati, A. (2017). Tensiones y desafíos en el uso del método biográfico. *Cinta de Moebio*, (60). <https://doi.org/316-327>. 0.4067/S0717-554X2017000300316
- Cardenal, E. (2016). Biography and Story in Sociological Analysis. The contribution of the BNIM (Biographic-Narrative Interpretive Method) School [Biografía y relato en el análisis sociológico. La contribución de la Escuela BNIM (Método Interpretativo Biográfico-Narrativo)]. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (155). <https://doi.org/10.5477/cis/reis.155.55>
- Cariola, L., y Cox, C. (1991) La educación de los jóvenes: crisis de relevancia y calidad de la educación media. En M. Mena, y S. Rittershausen (Eds.), *La juventud y la enseñanza media* (pp. 23-42). Corporación de Promoción Universitaria.
- Castillo, V., Rodríguez, C., y Escalona, J. (2018) Participación, vida democrática y sentido de pertenencia según tipo de establecimiento educativo en Chile. *Páginas de Educación*, 11(2), 108-129. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1630>
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores.
- Castro, E., Grinberg, S., O'Malley, P., y Veiga-Neto, A. (2011). *Biopolítica. Gubernamentalidad, educación, seguridad*. UNIPE: Editorial universitaria.
- Cerda, A.M., Assaél, J., Ceballos, F. y Sepúlveda, R. (2000). *Joven y alumno: ¿conflicto de identidad? Un estudio etnográfico en los liceos de sectores populares*. LOM Ediciones.
- Charry, C., y Rojas, N. (2013). *La era de los individuos. Actores, política y teoría en la sociedad actual*. LOM Ediciones.
- Clandinin, J. (2007). *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology* [Manual de investigación narrativa: Mapeando una metodología]. SAGE.
- Clandinin, D. J., Pushor, D., y Murray, A. M. (2007). Navigating Sites for Narrative Inquiry [Navegar sitios para la investigación narrativa]. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21–35.
- Connelly, F., y Clandinin, D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry [Relatos de experiencias e investigación narrativa]. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Connelly, F.M., y Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, F. Connelly, D. Clandinin y M. Greene, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Editorial Laertes.
- Connelly, F., y Clandinin, D. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research* [Indagación narrativa: La experiencia y el relato en la investigación cualitativa]. Jossey-Bass Inc.

- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006). *Informe Final de Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación*. <http://unicef.cl/web/informe-final-del-consejo-asesor-presidencial-para-la-calidad-de-la-educacion/>
- Contreras, J. (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de Pedagogía*, (47), 60-63.
- Contreras, J. (2013). Pedagogías de la experiencia y experiencia de la pedagogía. En J. Contreras, y N. Pérez de Lara (Comp.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 241-271). Morata.
- Contreras, J., y Pérez de Lara, N. (Comp.). (2013). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Corea, C., y Lewkowicz, I. (2011). *Pedagogía del Aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós.
- Cornejo, R. (2018). Políticas y reformas escolares: el experimento educativo chileno y su evolución. En C. Ruiz, L. Reyes, y F. Herrera (Eds.), *Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación* (pp. 237-263). LOM Ediciones.
- Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (pp. 19 -114). Editorial Universitaria.
- Cruz, N. (2002). *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile. 1843-1876 (El Plan de Estudios Humanista)*. DIBAM.
- Dávila, O., Ghiardo, F., y Medrano, C. (2005). *Los desheredados. Trayectoria de vida y nuevas condiciones juveniles*. CIDPA Ediciones.
- Dávila, O., y Ghiardo, F. (2011). Juventud, enseñanza secundaria y trayectorias de vida. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 36(1), 67-77.
- de Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*. Trilce.
- de Sousa, B. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Morata.
- de Sousa, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Editorial Trotta.
- Delory-Momberger, C. (2009a). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires-Clacso.
- Delory-Momberger, C. (2009b). Investigación biográfica en educación: orientaciones y territorios. En M. da Conceição, y E. C. de Souza (Orgs.), *Memoria docente, investigación y formación* (pp. 25-46). Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires-Clacso.
- Delory-Momberger, C. (2015). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Editorial Universidad de Antioquia.

- Delory-Momberger, C. (2017). Sentido y narratividad en la sociedad biográfica. *Revista de Antropología y Sociología: VIRAJES*, 19(2), 265-281. <https://doi.org/10.17151/rasv.2017.19.2.13>
- Delgado, J. M., y Gutiérrez, J. (Eds.). (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Síntesis.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (Coords.). (2012). *Manual de Investigación Cualitativa: Vol. 1. El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Díaz, A. (2016). ¿Cuáles son las características de los docentes con mayor autoridad? Una mirada desde los estudiantes de Chile. *Perfiles educativos*, 38(153), 34-50. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2016.153.57634>
- Díaz, A., López, D., Salas, M., y Carrasco, D. (2021). Movilidad de profesores chilenos. Influencia de variables demográficas, características del establecimiento escolar y condiciones laborales. *Perfiles educativos*, 43(172), 42-59. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2021.172.59514>.
- Di Leo, P. (2008, 10-12 diciembre). *La experiencia escolar de los jóvenes: luchas por el reconocimiento y desinstitucionalización* [Ponencia]. V Jornadas de Sociología de la UNLP, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata. https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/SEDICI_3139b697652be29a06f2a9baf9f0f1ae
- Di Leo, P. (2019). Experiencias institucionales y agencias de jóvenes de sectores populares en Buenos Aires. *Revista Reflexiones*, 98(2), 141-158. <https://doi.org/10.15517/rr.v98i2.34604>
- Di Leo, P., Camarotti, A., Güelman, M., y Touris, M. (2013). Mirando la sociedad a escala del individuo: el análisis de los procesos de individuación en jóvenes utilizando relatos biográficos. *Athenea Digital*, 13(2), 131-145. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n2.1049>
- Domènech, M., Tirado, F.J., Traveset, S., y Vitores, A. (1999). La desinstitucionalización y la crisis de las instituciones. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, (2), 20-32.
- Dosse, F. (2004). *Historia del estructuralismo*. Akal.
- Dubet, F. (2005). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?. *Revista Colombiana de Sociología*, (25), 63-80.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Editorial Gedisa.
- Dubet, F. (2007a). *La experiencia sociológica*. Gedisa.
- Dubet, F. (2007b). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, (16), 9-66.

- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. CIS.
- Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Dubet, F., y Martuccelli, M. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?*. Losada.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Sígueme.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós.
- Duschatzky, S. (2007). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Paidós.
- Duschatzky, S. (2017). *Política de la escucha en la escuela*. Paidós.
- Duschatzky, S., y Corea, C. (2011). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós.
- Duschatzky, S., Farrán, G., y Aguirre, E. (2010). *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Paidós.
- Dussel, E. (1998, junio). *La resistencia ética al neoliberalismo* [Conferencia]. http://www.psicosocial.net/historico/index.php?option=com_docman&view=download&alias=532-la-resistencia-etica-al-neoliberalismo&category_slug=ensayos-y-reflexiones&Itemid=100225.
- Edwards, V., Calvo, C., Cerda, A.M., Gómez, M., e Inostroza, G. (1995). *El liceo por dentro: Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media*. Ministerio de Educación.
- Egaña, L. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. DIBAM.
- Egaña, L., y Monsalve, M. (2006). Civilizar y moralizar en la escuela primaria popular. En R. Sagredo y C. Gazmuri (Dir.), *Historia de la vida privada en Chile* (Tomo II) (pp. 119-137). Taurus.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979-2009). *Educação & Sociedade*, 36(132), 699-722. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>
- Falck, D. (2015). *Movilidad Docente en Chile: Una Mirada Longitudinal 2004-2012*. PNUD-Chile.
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Editorial Ariel.
- Fernández, C., García, O., y Galindo, E. (2017). *Escuela o Barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. AKAL.
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 14(44), 15-40. <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2011.56.29459>

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Morata.
- Flores, L. (2001). El sentido de la educación y las transformaciones antropológicas del mundo moderno. Primera aproximación al fenómeno de la violencia en el contexto escolar. *Pensamiento Educativo*, 28(1), 105-128.
- Flores, L., y Sobrero, V. (2011). Subjetividad y política: consecuencias para el discurso educativo. *Revista Estudios Pedagógicos*, 7(2), 315-327.
- Foucault, M. (1997). *Vigilar y Castigar*. Siglo XXI.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Sígueme.
- Gallego, F., y Sapelli, C. (2007). El financiamiento de la educación en Chile: una evaluación. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 263-284.
- Garcés, M., Miño, R., Neut, P., y Passerón, E. (2022). Reconstruir un mundo en el que valga la pena vivir: experiencias para la emancipación y la transformación desde la escuela. *Izquierdas*, (51), 1-14.
- García, E. (2008). Las congregaciones religiosas en la historia de la educación chilena. *Rev. Pensamiento Educativo*, 42(1), 43-56.
- García, S., y Peón, J. (2013). La emoción de vergüenza en la escuela desde el punto de vista de los estudiantes. Sentidos, regulación y gobierno. En C. Kaplan (Dir.), *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (pp. 103-145). Miño y Dávila editores.
- García-Huidobro, J. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Revista Pensamiento educativo*, 40(1), 65-85.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. Anthropos.
- Gaulejac V., Rodríguez, S., y Taracena, E. (2005). *Historia de Vida. Psicoanálisis y Sociología Clínica*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gewirtz, S., y Ball, S. (2000) From 'Welfarism' to 'New Managerialism': Shifting discourses of school headship in the education Marketplace [Del "asistencialismo" al "nuevo gerencialismo": Los discursos cambiantes de la dirección escolar en el mercado de la educación]. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21(3), 253-268. <http://dx.doi.org/10.1080/713661162>
- Ghiardo, F., y Dávila, O. (2005). Cursos y discursos escolares en las trayectorias juveniles. *Última Década*, 13(23), 33-76.
- Giannini, H. (2004). *La reflexión cotidiana. Hacia una arqueología de la experiencia*. Editorial Universitaria.

- Giddens, A. (2000). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2011). Las políticas de educación y de cultura. En H. Giroux, y P. McLaren, *Sociedad, cultura y educación* (pp. 65-72). Miño y Dávila Editores.
- Giroux, H., y McLaren, P. (2011a). *Sociedad, cultura y educación*. Miño y Dávila Editores.
- Giroux, H., y McLaren, P. (2011b). Educación de maestros y la política del compromiso: el caso pro-escolarización democrática. En H. Giroux, y P. McLaren, *Sociedad, cultura y educación* (pp. 73-114). Miño y Dávila Editores.
- Giroux, H., y McLaren, P. (2011c). Lenguaje, escolarización y subjetividad: más allá de una pedagogía de reproducción y resistencia. En H. Giroux, y P. McLaren, *Sociedad, cultura y educación* (pp. 115-144). Miño y Dávila Editores.
- Giroux, H., Rivera, P., y Neut, P. (2022). “Pedagogías de la precariedad” en el orden educativo neoliberal: Naturalización de la inseguridad y recomposición de las posibilidades en el nuevo contexto político-pedagógico. *Foro de Educación*. En prensa.
- Giroux, H., y Simon, R. (2011). Pedagogía crítica y políticas de cultura popular. En H. Giroux, y P. McLaren, *Sociedad, cultura y educación* (pp. 145-182). Miño y Dávila Editores.
- Goodson, I. F. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 8(19), 733-758.
- Goodson, I.F. (Ed.). (2004). *Historias de vida del profesorado*. EUB.
- Goffman, E. (1971). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.
- González, J. (2009). Historias de vida y teorías de la educación: Tendiendo Puentes. *Cuestiones Pedagógicas*, (19), 207-232.
- González, J., y Ochoa, C. (2014). El giro narrativo en España. Investigación y formación con enfoques auto/biográficos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 809-829.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman, y J. Haro (Comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). El Colegio Sonora.
- Gurpegui, J., y Mainer, J. (2013). La crisis de la escuela como problema. Modos de educación, crítica de la crítica y formas de resistencia. *Con-Ciencia Social*, (17), 13-25.
- Guzmán, C., y Saucedo, C.L. (2007). *La voz de los estudiantes: experiencias en torno a la escuela*. Ediciones Pomares.

- Guzmán, C., y Saucedo, C.L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1019-1054.
- Heller, A. (2002). *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península.
- Hernández, F. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En F. Hernández, J.M. Sancho, y J. Rivas (Eds.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (pp. 13-22). Universitat de Barcelona/Esbrina.
- Hernández, F., Sancho, J.M., y Rivas, J. (2011). *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Universitat de Barcelona/Esbrina.
- Hernández, F., y Sancho, J.M. (2018). Historias de vida y narrativas sobre la subalternidad: Afrontar el desafío de lo inabordable de la relación con el Otro. *Educar*, 54(1), 15-29. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.913>
- Herraz, P. (2016). *Catastro de etnografías escolares e investigaciones con orientación etnográfica en espacios educativos en Chile 2001-2015. Proyecto Iniciativa Bicentenario Etnografía Escolar en Chile: Historia, oficio y debates actuales*. Universidad de Chile.
- Hevia, R. (2006). Frente a la crisis de sentido, una pedagogía de la confianza. *Revista PRELAC*, 3(2), 70-75.
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Siglo XXI Editores.
- Ibáñez, J. (2014). *Por una sociología de la vida cotidiana*. Siglo XXI Editores.
- Ilich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. Ediciones Godot.
- Jackson, Ph. (2010). *La vida en las aulas*. Morata.
- Jay, M. (2003). *La crisis de la experiencia en la era postsubjetiva*. Universidad Diego Portales.
- Jovchelovitch, S., y Bauer, M. (2008). Entrevista narrativa. En M. Bauer, y G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagen e som. Um manual práctico*. (pp. 90-113). Editora Vozes.
- Kaplan, C. (Dir.). (2013a). Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela. Miño y Dávila editores.
- Kaplan, C. (2013b). El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. En C. Kaplan (Dir.), *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (pp. 45-67). Miño y Dávila editores.
- Kennedy, D. (2018). The New School [La nueva escuela]. *Journal of Philosophy of Education*, 52(2), 1-21. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12277>.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IIPE – UNESCO.

- Kincheloe, J.L. (2018). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En P. McLaren, y J.L. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-69). Editorial GRAÓ.
- Koselleck, R. (2001). *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Paidós.
- Labarca, A. (1939). *Historia de la Enseñanza en Chile*. Imprenta Universitaria.
- Landín, M., y Sánchez, S. (2019). El método biográfico narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Larrosa, J. (2002). Experiencia y Pasión. En *Entre Lenguas, lenguaje y educación después de Babel* (pp. 165-178). Editorial Laertes.
- Larrosa, J. (2003). Conferencia: “La experiencia y sus lenguajes”. Serie «Encuentros y Seminarios». Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001417.pdf>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, (19), 87-112.
- Larrosa, J. (2013). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre el lenguaje de la experiencia. En J. Contreras, y N. Pérez de Lara (Comp.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 87-116). Morata.
- Laval, C. (2018). La escuela neoliberal. En C. Ruiz, L. Reyes, y F. Herrera (Eds.), *Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación* (pp. 19-34). LOM Ediciones.
- Lechner, N. (1982). *La vida cotidiana en Chile: la experiencia escolar*. FLACSO.
- Lemaitre, M. (1992). Los jóvenes y la educación media. En S. Rittershausen, y J. Scharager (Eds.), *Análisis y proyecciones en torno a la educación media y el trabajo* (pp. 7-34). Corporación de Promoción Universitaria.
- Lewkowicz, I. (2008). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Paidós.
- Lipovetsky, G. (2006). *La era del vacío*. Anagrama.
- Llaña, M., y Escudero, E. (1999). Establecimientos educacionales en conflicto: Grupos de resistencia en su interior. *Revista Enfoques Educativos*, 2(2), 155-166.
- Llaña, M. (2011). *La convivencia en los espacios escolares. Una incursión hacia su invisibilidad*. Departamento de Educación Facso.
- López, D. (2012). La prueba de la experiencia: Reflexiones en torno al uso del concepto de experiencia en la historiografía reciente. *Prismas*, 16(1), 33-52.
- López, G., Assaél, J., y Neuman, E. (1991). *Cultura escolar ¿responsable del fracaso?* PIIIE.
- Marinas, J. M. (2004). *La razón biográfica. Ética y política de la identidad*. Editorial Biblioteca Nueva.

- Marroni, M. (2017). ¿“Dar voz al Otro”? Los métodos biográficos y las narrativas de los migrantes: un debate ejemplar en ciencias sociales. *Tla-melaua*, 10(41), 202-221. <http://doi.org/10.32399/rtla.10.41.214>
- Martín, E. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Bellaterra.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Losada.
- Martuccelli, D. (2013). La individuación. Estrategia central en el estudio del individuo. En C. Charry y N. Rojas, (Eds.), *La era de los individuos: Actores, política y teoría en la sociedad actual*, (pp. 195-226). LOM Ediciones.
- Martuccelli, D. (2019). Variantes del individualismo. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 37(109), 7-37. <https://doi.org/10.24201/es.2019v37n109.1732>
- Martuccelli, D. (2020a). *Introducción heterodoxa a las ciencias sociales*. Siglo XXI Editores.
- Martuccelli, D. (2020b). La individuación, los desafíos sociales y la biografía extrospectiva. *Revista Contenido. Cultura y Ciencias Sociales*, (10), 81-112.
- Martuccelli, D., y Santiago, J. (2017). *El desafío sociológico hoy. Individuo y restos sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Martuccelli, D., y de Singly, F. (2012). *Las sociologías del individuo*. LOM Ediciones.
- Matamoros, Ch. y Álvarez, R. (2020). ““No + Municipalización”. La resistencia docente a los traspasos de escuelas públicas. Chile, 1986”. *Izquierdas*, (49), 2146-2177. <https://doi.org/10.4067/S0718-50492021000100206>
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Aique.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI Editores.
- McLaren, P. (2007). *La escuela como un performance ritual: Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Siglo XXI Editores.
- McLaren, P. (2011). Pedagogía crítica, las políticas de resistencia y un lenguaje de esperanza. En H. Giroux, y P. McLaren, *Sociedad, cultura y educación* (pp. 183-219). Miño y Dávila Editores.
- McLaren, P., y Kincheloe, J.L. (Eds.). (2008). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. GRAÓ.
- Meccia, E. (2020a) Cuéntame tu vida. Análisis sociobiográfico de narrativas del yo. En E. Meccia (Dir.), *Biografías y Sociedad. Métodos y perspectivas*, Ediciones UNL, Eudeba, (pp. 63-96).

- Meccia, E. (Dir.) (2020b). *Biografías y Sociedad. Métodos y perspectivas*. Ediciones UNL, Eudeba.
- Meirieu, Ph. (2018). *Pedagogía: Necesidad de resistir*. Editorial Popular.
- Mena, M., y Rittershausen, S. (Eds.). (1991). *La juventud y la enseñanza media: una crisis por resolver*. Corporación de Promoción Universitaria (CPU).
- Meza, M., Zamora, G. y Cox, P. (2020). Construcción y ejercicio de la autoridad pedagógica: Siete hipótesis desde la perspectiva de profesores chilenos. *Interdisciplinaria*, 37(1), 1-33. <https://doi.org/10.16888/interd.2020.37.1.15>
- Michéa, J.C. (2009). *La escuela de la ignorancia: Y sus condiciones modernas*. Antonio Machado Libros.
- MINEDUC (1994). *Fundamentos, estrategias y componentes del programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media*. Ministerio de Educación de Chile.
- Molina, W. (2008). Sentidos de la enseñanza media desde la experiencia escolar de estudiantes de liceos municipales. *Revista Estudios Pedagógicos*, 34(1), 105-122. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000100006>
- Molina, W. (2013a). Sentido de futuro en estudiantes secundarios: Paradojas de equidad y calidad desde su experiencia escolar. *Revista Estudios Pedagógicos*, 39(1), 143-164. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100009>
- Molina, W. (2013b). Juventudes escolarizadas, sentidos y metáforas sobre el liceo público municipal en el Chile contemporáneo. *Última Década*, 21(38), 37-65. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362013000100003>
- Molina, W., y Oliva, I. (2015). Interfaces complejas en políticas educativas y de juventud: sentidos e identidades. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1125-1140. <https://doi.org/10.11600/1692715x.13240130114>
- Molina, W., y Sandoval, M. (2006). Cultura escolar y cultura juvenil: La (re)construcción simbólica del espacio escolar en la mutación cultural. *Revista Temas Sociológicos*, (11), 103-123. <https://doi.org/10.29344/07196458.11.205>
- Montecino, S. (2006). Del sentido al método. Dos escenas: Historias de vida en Chile, los relatos y su escritura. En M. Canales, (Coord.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 289-298). LOM Ediciones.
- Morales, M. (2014). Nueva Gestión Pública en Chile: orígenes y efectos. *Revista de Ciencia Política*, 34(2), 417-438. <https://doi.org/10.4067/S0718-090X2014000200004>
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida: Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.
- Moya, M. (2008). El sentido de la educación formal en jóvenes urbanos populares de la comuna de Lo Espejo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(6), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie4562021>

- Moyano, C., y Ortiz, F. (2016). Los Estudios Biográficos en las Ciencias Sociales del Chile reciente: Hacia la consolidación del enfoque. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 15(1), 17-29. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-718>
- Mucchielli, A. (1996). *Diccionario de métodos cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Síntesis.
- Mutchinick, A., y Silva, V. (2013). Las relaciones de humillación y la construcción de la autoestima escolar: La mirada de los jóvenes estudiantes sobre los sentimientos de superioridad e inferioridad. En C. Kaplan, (Dir.), *Culturas estudiantiles: Sociología de los vínculos en la escuela*. (pp. 69-102). Miño y Dávila Editores.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 10(35), 629-636.
- Neut, P. (2015). La autoridad pedagógica desinvertida y la reconfiguración de sus legitimidades instituyentes. *Revista de la Academia*, 19, 59-96. <https://doi.org/10.25074/0196318.0.17>
- Neut, P. (2019a). *Contra la escuela. Autoridad, democratización y violencias en el escenario educativo chileno*. LOM Ediciones.
- Neut, P. (2019b). Aprendiendo a desobedecer. Las relaciones de autoridad en la escuela y los modos de impugnación del ejercicio del poder en la sociedad chilena actual. En K. Araujo (Ed.), *Hilos tensados. Para leer el octubre chileno* (pp. 173-199). Editorial Usach.
- Neut, P. (2022). La autoridad pedagógica en la escuela chilena. Transformaciones históricas y construcción de nuevos escenarios para su ejercicio actual. En K. Araujo (Ed.), *Figuras de autoridad. Transformaciones históricas y ejercicios contemporáneos*. LOM Ediciones (en prensa).
- Neut, P., y Miño, R. (2018). Construir la equidad desde los sujetos. Una propuesta al margen del discurso interpretativo dominante sobre la escuela. En P. Rivera, J. Muñoz, R. Morales, y S. Butendieck (Eds.), *Políticas Públicas para la Equidad Social* (pp. 83-92). Universidad de Santiago de Chile.
- Neut, P., Miño, R., y Rivera, P. (2022). ¿Existe un contra-curriculum oculto? Resistencias y vincularidades en la experiencia escolar del estudiantado chileno. *Izquierdas*, (51), 1-28.
- Neut, P., Rivera P., y Miño R. (2019). El sentido de la escuela en Chile. La creación de paradigmas antagónicos a partir del discurso de política pública, el discurso académico y la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 45(1), 151-168. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000100151>
- Neut, S. (2018). El conocimiento escolar en disputa en Chile: el caso del currículum fracasado de 1992. *Currículo sem Fronteiras*, 18(2), 614-638.
- Neut, S., y Neut, P. (2021). Latinoamérica y las disputas por la hegemonía en el campo educativo: trayectorias teórico-históricas en la circulación norte-sur. *Revista Brasileira de Educação*, 26(39), 1-25. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782021260082>

- Neut, S., y Neut, P. (2022). *¡A la calle compañeros!. Dictadura, politización de la experiencia escolar y movilización secundaria Una aproximación a partir del Movimiento Aplicacionista por la Democracia*. Editorial Sole (en prensa).
- Neut, S., y Neut, P. (2022). Las relaciones pedagógicas en la educación chilena (1960-2010). Apuntes socio-históricos para comprender el presente educativo. En B. Silva (Ed.), *Historia social de la educación chilena. Tomo 8. Sistema educativo y neoliberalismo: instalación, sus reformas y crisis. Chile 1973 hasta la actualidad. Agentes educativos*. Ediciones Utem.
- Newland, C. (1991). La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales. *Hispanic American Historical Review*, 71(2), 335-364. <https://doi.org/10.1215/00182168-71.2.335>
- Noyola, G. (2000). *Modernidad, disciplina y educación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Núñez, P., y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar*. Ediciones del Aula Taller.
- OCDE (Ed) (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación. Chile*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. <https://doi.org/10.1787/9789264021020-es>
- Oyarzún, A. (2000). la cultura juvenil se ha hecho secundaria, pero aun es una allegada. *Última Década*, 8(12), 25-44. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362000000100005>
- Parcerisa, Ll., y Villalobos, C. (2020). Movimientos sociales y resistencia al accountability en Chile: Estrategias discursivas, identidad y acciones de la campaña Alto al SIMCE. *Izquierdas*, 49(115), 2427-2455. <http://doi.org/10.4067/s0718-50492021000100216>
- Parsons, T. (1976). La clase escolar como sistema social. Algunas de sus funciones en la sociedad americana, *Revista de educación*, (242), 64-86.
- Penaglia, F., y Mejías, S. (2019). El conflicto estudiantil chileno y sus efectos políticos. *POLIS*, 15(2), 7-39. <https://doi.org/10.24275/uam/izt/dcsh/polis/2019v15n2/penaglia>
- Perrenoud, Ph. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Editorial Popular.
- Pineau, P., Dussel, I., y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.
- Plummer, K. (2001). *Documents of Life 2: An Invitation to A Critical Humanism* [Documentos de la vida 2: Una invitación a un humanismo crítico]. SAGE.
- PNUD (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Uqbar Editores: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Polo, J. (2016). Colonialidad del poder y violencia epistémica en América Latina. *Revista Latina de Sociología* 6(1),27-44. <https://doi.org/10.17979/relaso.2016.6.1.1967>

- Prieto, M. (2005). La participación de los estudiantes: ¿Un camino hacia su emancipación?. *Theoria*, 14(1), 27-36.
- Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) (1984). *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar* (Vol. 1 y 2). PIIE.
- Pujadas, J.J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Pujadas, J.J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, (9), 127-158.
- Quaresma, M., y Zamorano, L. (2016). El sentido de pertenencia en escuelas públicas de excelencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 275-298.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Editorial Laertes.
- Ravelo, M. y Radovic, Y. (2018). Representaciones de lo político en estudiantes secundarios en Santiago de Chile: Resignificando el sentido de la formación ciudadana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 389-402. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16124>
- Redon, S., Angulo, J., y Vallejos, N. (2015). El sentido de lo común como experiencia de construcción democrática: Estudio de casos en escuelas en contextos de pobreza en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(13), 1-30. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1722>
- Redondo, J., y Muñoz, L. (Eds.) (2009). *Juventud y Enseñanza Media en Chile del Bicentenario: Antecedentes de la Revolución Pingüina*. Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH).
- Rengifo, F. (2012). Familia y escuela. Una historia social del proceso de escolarización nacional. Chile, 1860-1930. *Historia*, 45(1), 123-170. <https://doi.org/10.4067/S0717-71942012000100005>
- Renzi, M., y Sánchez, L. (2012). La noción de experiencia en la investigación sobre formación y trabajo docente: interrogantes epistemológicos. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 1(2), 304-324.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y Narratividad*. Paidós.
- Rifo, M. (2013). Movimiento estudiantil, sistema educativo y crisis política actual en Chile. *Polis. Revista Latinoamericana*, 12(36), 223-240. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682013000300010>
- Rivas, J.I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En J.I. Rivas, y D. Herrera, (Coords), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 17-36). Octaedro.
- Rivas, J.I. (2011). Historias de vida y emancipación: Subjetividad, conflicto y cambio social. *Diálogos: Educación y formación de personas adultas*, 3(67-68), 5-9.

- Rivas, J.I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 99-112. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.NFNF>
- Rivas, J.I., y Cortés, P. (2013). Punto de partida: colaborar, construir, sentir. En J.I. Rivas, y P. Cortés, (Coords.), *Cruce de caminos: El desarrollo de subjetividades y la construcción como investigador/a a través de los relatos biográficos* (pp. 9-22). Universidad Autónoma de Chiapas.
- Rivas, J.I., y Herrera, D. (Coords.). (2009). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Octaedro.
- Rivas, J.I., y Leite, A. (2014). Vida y experiencia escolar. Biografías escolares. En J.I. Rivas, A. Leite, y M.E. Prados, (Coords.), *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa* (pp. 59-74). Aljibe.
- Rockwell, E. (Coord.). (1997). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rojas, X. (2006). Experiencia escolar juvenil y el ocaso de la institución escolar. *Revista Castalia*, 8(11), 66-79.
- Ruiz, C., Reyes, L., y Herrera, F. (Eds.). (2018). *Privatización de lo público en el sistema escolar: Chile y la agenda global de educación*. LOM Ediciones.
- Sautu, R. (Comp.). (2004). *El método biográfico: la reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Lumiere.
- Sadín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Salinas, A., y Franssen, A. (1997). *El zoológico y la selva: La experiencia cultural de los jóvenes de fin de siglo*. CIDE.
- Saldarriaga, O. (2006). Pedagogía, conocimiento y experiencia: Notas arqueológicas sobre una subalternización. *Nómadas*, (25), 98-108.
- Sánchez, R., y Santis, J. (2009). Educación, Juventud y Mundo Popular: antecedentes, perspectivas y avances de una relación distante, fragmentaria pero esperanzadora. En J. Redondo, y L. Muñoz, (Eds.), *Juventud y Enseñanza Media en Chile del Bicentenario: Antecedentes de la Revolución Pingüina* (pp. 439-456). Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH).
- Sancho, J.M. (2014). Historias de vida: El relato biográfico entre el autoconocimiento y dar cuenta de la vida social. *Praxis Educativa*, 18(2), 24-33.
- Santana, A. (2010). Cultura juvenil y cultura escolar: Aproximación a una relación compleja: Tensiones y desafíos. *Foro Educativo*, (17), 45-63 <https://doi.org/10.29344/07180772.17.641>

- Santa Cruz, E., y Herraz, P. (2018). Etnografía escolar en la posdictadura (1990-2005). En J. Assaél, y A. Valdivia, (Eds.), *Lo cotidiano en la escuela: 40 años de etnografía escolar en Chile* (pp. 75-105). Editorial Universitaria
- Santamarina, C., y Marinas, J. M. (1995). Historias de vida e historia oral. En J.M. Delgado, y J. Gutiérrez, (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 257-285). Síntesis.
- Scott, J.C. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. Ediciones Era.
- Scott, J.W. (2001). Experiencia. *Revista de estudios de género: la ventana*, 2(13), 42-74.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros. <https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v68n5Supl.80620>
- Serrano, S. (2016). *Universidad y Nación: Chile en el siglo XIX*. Editorial Universitaria.
- Serrano, S., Ponce, M., y Rengifo, F. (Ed.). (2013a). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810-1880)*. Taurus.
- Serrano, S., Ponce, M., y Rengifo, F. (Ed.). (2013b). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo II. La educación nacional (1880-1930)*. Taurus.
- Serrano, S., Ponce, M., Rengifo, F., y Mayorga, R. (Ed.) (2018). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo III. Democracia, exclusión y crisis (1930-1964)*. Taurus.
- Silva, B. (Coord.). (2018). *Historia Social de la Educación Chilena. Tomo 4. Estado Docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile 1920 a 1973. Agentes escolares*. Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Silva, I., Bastidas, K., Calfuqueo, L., Díaz, J., y Valenzuela, J. (2013). Sentido de la Escuela para niños y niñas mapuche en una zona rural. *Polis. Revista Latinoamericana*, 12(34), 1-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682013000100013>
- Sisto, V., y Fardella, C. (2014). El eclipse del profesionalismo en la era de la rendición de cuentas - modelando docentes en el contexto del nuevo management público. *Cadernos de Educação*, 14(49), 3-23. <http://doi.org/10.15210/caduc.v0i49.5580>
- Sisto, V. (2019). Managerialismo versus Prácticas Locales. La decolonización del discurso managerial desde la vida de la Escuela. *Cuadernos de Administración*, 32(58). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cao32-58.mvpl>
- Skliar, C., y Larrosa, J. (Comp.). (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Slachevsky, N. (2015). Una revolución neoliberal: La política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 41, 1473-1486. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>
- Subiabre, P. (2015). Autoridad y escuela: Un análisis histórico desde las experiencias del Instituto Nacional. 1973-2010. *Revista de la Academia*, 19, 97-137. <https://doi.org/10.25074/0196318.0.19>

- Tasat, J. A. (2019). *La educación negada: Aportes desde un pensamiento americano*. Prometeo Libros.
- Tenti, E. (2000, 7-9 junio). *Culturas juveniles y cultura escolar* [Conferencia]. Seminario: Escola jovem: in novo olhar para la ensino medio, Ministerio da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasil. <https://idoc.pub/documents/tenti-fanfani-culturas-juveniles-y-cultura-escolarpdf-9n0k9251qx4v>
- Thez, M., Castillo, J., Candia, E., y Carrier, A. (2020). Notas de investigación sobre juventud, cultura y educación: El relato de los actores. *ltima Década*, 21(38), 111–140. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362013000100006>
- Thompson, E. P. (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Crítica.
- Throop. C.J. (2009). Articulating experience [Articulando la experiencia]. *Anthropological Theory*, 3(2), 219-241. <https://doi.org/10.1177/1463499603003002006>
- Toro, P. (2009). *La letra  con sangre entra?: Percepciones, normativas y prácticas de disciplinas, castigos y violencias en el liceo chileno, c.1842-c.1912*. Pontificia Universidad de Chile.
- Toro, P. (2018). Las aventuras del afecto: cambios y permanencias en los modelos de relación entre profesores y estudiantes en los liceos chilenos (c.1910-c.1950). *Revista Brasileira de História da Educação*, 18, 1-16. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e022>
- Toro, P. (2019). Entre modulaciones de afecto y autoridad en episodios de la historia de la educación chilena (c.1810-c.1950). *História da Educação*, 23, 1-23. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/88795>
- Torres, J. (2005). *El currículo oculto*. Morata.
- Touraine, A. (2007). *La mirada social: Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*. Paidós.
- Touraine, A. (2013). De la compresión de la sociedad al descubrimiento del sujeto. En C. Charry y N. Rojas, (Eds.), *La era de los individuos: Actores, política y teoría en la sociedad actual* (pp. 135-150). LOM Ediciones.
- Touraine, A. (2016). *El fin de las sociedades*. Fondo de Cultura Económica.
- UNICEF (Ed.) (2014). *La voz del movimiento estudiantil 2011: Algunas lecciones para el sistema educativo chileno*. UNICEF. <https://bit.ly/unicef-chile-la-voz-del-movimiento-estudiantil>
- Valenzuela, J. (2009). Características psicométricas de una escala para caracterizar el Sentido del Aprendizaje Escolar. *Universitas Psychologica*, 8(1), 49-60.
- Valera, G. (2001). Escuela, alteridad y experiencia de sí: La producción pedagógica del sujeto. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 5(13), 25-29. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000100401>

- van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy* [Investigar la experiencia vivida. Ciencias humanas para una pedagogía sensible a la acción]. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315421056>
- Vasen, J. (2008). *Las certezas perdidas: Padres y maestros ante los desafíos del presente*. Paidós.
- Vásquez, A., y Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Paidós.
- Velázquez, L. M. (2007). *Cómo vivo la escuela: oficio de estudiante y microculturas juveniles*. Lucerna DIOGENIS.
- Verger, A., Bonal, X., y Zancajo, A. (2016a). Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos: Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(27), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaaa.24.2098>
- Verger, A., Fontdevila, C., y Zancajo, A. (2016b). *The Privatization of education: A political economy of global education reform* [La privatización de la educación: Una economía política de la reforma educativa mundial]. Teachers College Press.
- Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reforma*. Morata.
- Waller, R., y Simmons, J. (2009). Vidas a través de la lente de un ojo de buitre: Interpretando cuentos de aprendices. En J.I. Rivas, y D. Herrera, D. (Coord.), *Voz y educación: La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 55-74). Octaedro.
- Willis, P. (1999). Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción Social, que tampoco es lo mismo que reproducción. En H. Velasco, F.J. García, y A. Díaz, (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores: El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 431-461). Trotta.
- Willis, P. (2017). *Aprendiendo a trabajar: Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal.
- Woods, P. (1986). *Inside schools: Ethnography in educational research* [Dentro de las escuelas: La etnografía en la investigación educativa]. Routledge and Kegan Paul. <https://doi.org/10.4324/9780203996454>
- Wright, Ch. (1961). *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Zamora, G., Meza, M. y Cox, P. (2015). ¿De dónde surge la autoridad de los profesores chilenos?: Análisis desde las perspectivas de los estudiantes. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(15), pp. 63-80. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-15DAPC>

Zamora, G., Meza, M. y Cox, P. (2017). Ejercicio de la autoridad en profesores de educación secundaria de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 221-235. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200012>

Zarzuri, R. y Ganter, R. (2002). *Culturas juveniles, narrativas minoritarias y estéticas del descontento*. Universidad Católica Raúl Silva Henríquez.

ANEXOS

ANEXO 1

PAUTA DE ENTREVISTA BIOGRÁFICA

Nombre:

Edad:

Años cursados en el colegio donde es entrevistado:

Diálogos preliminares:

- ✓ Presentación del entrevistador, objetivos de la investigación y usos del testimonio.
- ✓ Compromiso de anonimato y firma del consentimiento informado (Previamente firmado por director del establecimiento y por apoderado o adulto responsable).
- ✓ Explicitación de que no hay respuestas correctas, más legítimas o buenas que otras. Reconocer la importancia de su experiencia y las valoraciones espontáneas que hace de la misma.
- ✓ Señalar que se puede tomar el tiempo que quiera antes de responder, pues, hay preguntas que suponen recordar eventos alejados en el tiempo.

PREGUNTA DESENCADENANTE PARA EL RELATO CENTRAL:

- Me puedes contar, desde el primer recuerdo del que tengas memoria, ¿cómo has llegado a ser la persona que eres hoy? Considera los hechos, procesos, personas y lugares que más impacto han tenido en este camino.

PREGUNTAS AUXILIARES:

1. Orientación familiar hacia la escolaridad

- ¿Quién compone tu familia? ¿Hasta qué nivel educativo llegaron? ¿A qué se dedican en la actualidad?
- ¿Qué te dice tu familia respecto de la escuela y los estudios? ¿Qué piensan sobre el colegio?

2.- Marcadores biográficos

- ¿Cuál es el primer recuerdo que tienes del colegio/escuela/liceo? ¿por qué crees que recuerdas ese momento en particular? ¿Qué significó para ti?
- Después de este primer recuerdo, si tuvieras que definir los momentos más importantes de tu paso por la escuela, aquellos que más te marcaron: ¿cuáles serían?

(Dependiendo de la capacidad narrativa y del desarrollo autónomo del relato, la pregunta se puede desglosar por los ciclos escolares: Ej. ¿cuáles fueron los momentos más importantes en el ciclo básico? ¿cuáles fueron los de la enseñanza media?).

- ¿Cuáles han sido los momentos más felices o que más te han gustado de tu vida en la escuela? (Tras la respuesta indagar con qué personas o aspectos escolares se vinculan estos momentos)
- Y al contrario: ¿cuáles han sido los momentos más difíciles o los episodios más complejos de tu vida en la escuela? (Tras la respuesta indagar con qué personas o aspectos escolares se vinculan estos momentos)

3.- Relaciones escolares

- ¿Quiénes son las personas que más te han marcado en tu paso por la escuela?
(Seguir el mismo procedimiento previo de separar por ciclo si tal proceder estimula el ejercicio narrativo)
- ¿Por qué es tan importante esta persona? ¿por qué crees que la recuerdas particularmente a él/ella?

4.- Tópicos emergentes: (orientaciones normativas, cultura escolar, etc.)

- El paso por la escuela es un aspecto común para la gran mayoría de los jóvenes chilenos. De acuerdo a tu perspectiva, ¿por qué ocurre esto? ¿cuál es el objetivo de ir a la escuela? ¿Cuál es la importancia para la sociedad chilena de que los jóvenes vayan a la escuela?
- ¿Qué aspectos de la escuela son los que más valoras o te parecen más relevantes? ¿Por qué?

- ¿Y cuáles son los aspectos que menos valoras o que consideras que deberían ser eliminados o modificados? ¿Por qué?
- ¿Cómo es tu relación y la de tus compañeros con las normas escolares?

5.- Sentido de la escuela y de la experiencia escolar

- Considerando todo lo que hemos conversado, ¿Cuál crees que es el sentido de la escuela en el Chile de hoy?
- ¿Y cuál es el sentido de tu propia experiencia escolar?
- ¿Es relevante para ti ir a la escuela? ¿Por qué?

Debido a que un alto número de estudiantes señalaba que el objetivo de la escuela era aprender, se inquiriere:

- ¿Qué es para ti el aprendizaje?
- Y después de más de una década al interior de la escuela ¿cuáles son los principales aprendizajes que adquiriste?

6. El lugar de la escuela en la trayectoria biográfica

- Todas las personas nos desarrollamos en distintos ámbitos: la familia, el barrio, las amistades, etc. Considerando todos esos ámbitos, ¿cuál es el lugar o el valor que tiene la escuela en tu vida en general?

7. Término de la escolaridad y expectativas de futuro

- ¿Qué va a representar para ti salir de IV Medio?
- ¿Cuáles son tus expectativas para el futuro? ¿Qué es lo que quieres hacer en adelante?

8. Desigualdad del sistema educativo chileno

- Te comenté que esta entrevista se enmarca en una investigación desarrollada con estudiantes de distintos grupos socioeconómicos, sobre esto: ¿tú crees que recibes la misma educación que todos los jóvenes de Chile? ¿Por qué?

ANEXO 2
MATRIZ DE CLASIFICACIÓN DE LOS RELATOS PARA LA
CONTEXTUALIZACIÓN

GSE/ DIMENSIÓN	ESTUDIANTES GSE BAJO	ESTUDIANTES GSE MEDIO	ESTUDIANTES GSE ALTO
DESIGUALDAD EDUCATIVA			
INFRATESRUCTURA ESCOLAR			
RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA			
RELACIONES ESCOLARES			
RELACIÓN CON LAS NORMAS INSTITUCIONALES			
TÓPICOS EMERGENTES EN CADA GSE			

ANEXO 3

**MATRIZ DE CLASIFICACIÓN DE LOS RELATOS EN TORNO A LAS
MARCAS BIOGRÁFICAS**

TRAYECTORIAS DIACRÓNICAS Y RECURRENCIAS EMPÍRICAS POR GSE		ENSEÑANZA BÁSICA		ENSEÑANZA MEDIA
		1ER CICLO	2DO CICLO	3ER CICLO
ESTUDIANTES GSE BAJO				
MARCAS BIOGRÁFICA	MARCADORES			
	MARCOS			
ESTUDIANTES GSE MEDIO				
MARCAS BIOGRÁFICAS	MARCADORES			
	MARCOS			
ESTUDIANTES GSE ALTO				
MARCAS BIOGRÁFICAS	MARCADORES			
	MARCOS			

ANEXO 4

MATRIZ DE CLASIFICACIÓN DE LOS RELATOS EN TORNO A LOS SENTIDOS DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR

DIMENSIONES DE SENTIDO POR GSE DE LOS ESTUDIANTES	Sentido social de la escuela	Sentido personal de la experiencia escolar	Aprendizajes obtenidos durante la escolarización	Lugar que ocupa la escuela en la vida y en la trayectoria biográfica
ESTUDIANTES GSE BAJO				
ESTUDIANTES GSE MEDIO				
ESTUDIANTES GSE ALTO				

ANEXO 5

COMPOSICIÓN SOCIO-FAMILIAR DE LOS PARTICIPANTES

ANTECEDENTES FAMILIARES DE LOS ESTUDIANTES					
ESCENARIO/ GSE	ESTUDIANTE	Nº DE COLEGIOS A LOS QUE HA ASISTIDO	COMPOSICIÓN FAMILIAR	NIVEL EDUCATIVO ADULTO(S) RESPONSABLE(S)	OCUPACIÓN ADULTO(S) RESPONSABLE(S)
LICEO GSE BAJO	Sebastián	4	Madre, padre y dos hermanos.	Madre: IV Medio Padre: II Medio	Madre: Dueña de casa (trabajos de cuidado) Padre: No informa ocupación
	Pablo	4	Madre, abuela y hermana	Madre: 7º Básico	Madre: Vendedora informal en feria libre
	Gema	4	Madre y dos hermanos	Madre: 7º Básico	Hermano es el jefe de hogar, no informa ocupación.
	María	3	Madre, padre, hermano y sobrina	Madre: IV Medio Padre: 7º Básico	Madre: Dueña de casa (trabajos de cuidado) Padre: Oficios informales
	Mercedes	3	Madre, pareja de madre y hermana	Madre: 8º Básico	Madre: Asesora de hogar (trabajo doméstico remunerado)
	Boris	3	Madre, abuela y dos hermanos	Madre: IV Medio	Madre: no informa oficio u ocupación.
	Jaime	5	Madre	Madre: IV Medio	Madre Trabajadora en aseo público.
	Andrés	6	Madre y su pareja	Madre: IV Medio Pareja: IV Medio	Madre: Trabajadora de limpieza en empresa privada. Pareja: Operario técnico empresa de telefonía
	Claudia	4	Madre, padre y dos hermanos	Madre: I Medio	Madre: Asesora del hogar (trabajo doméstico remunerado)

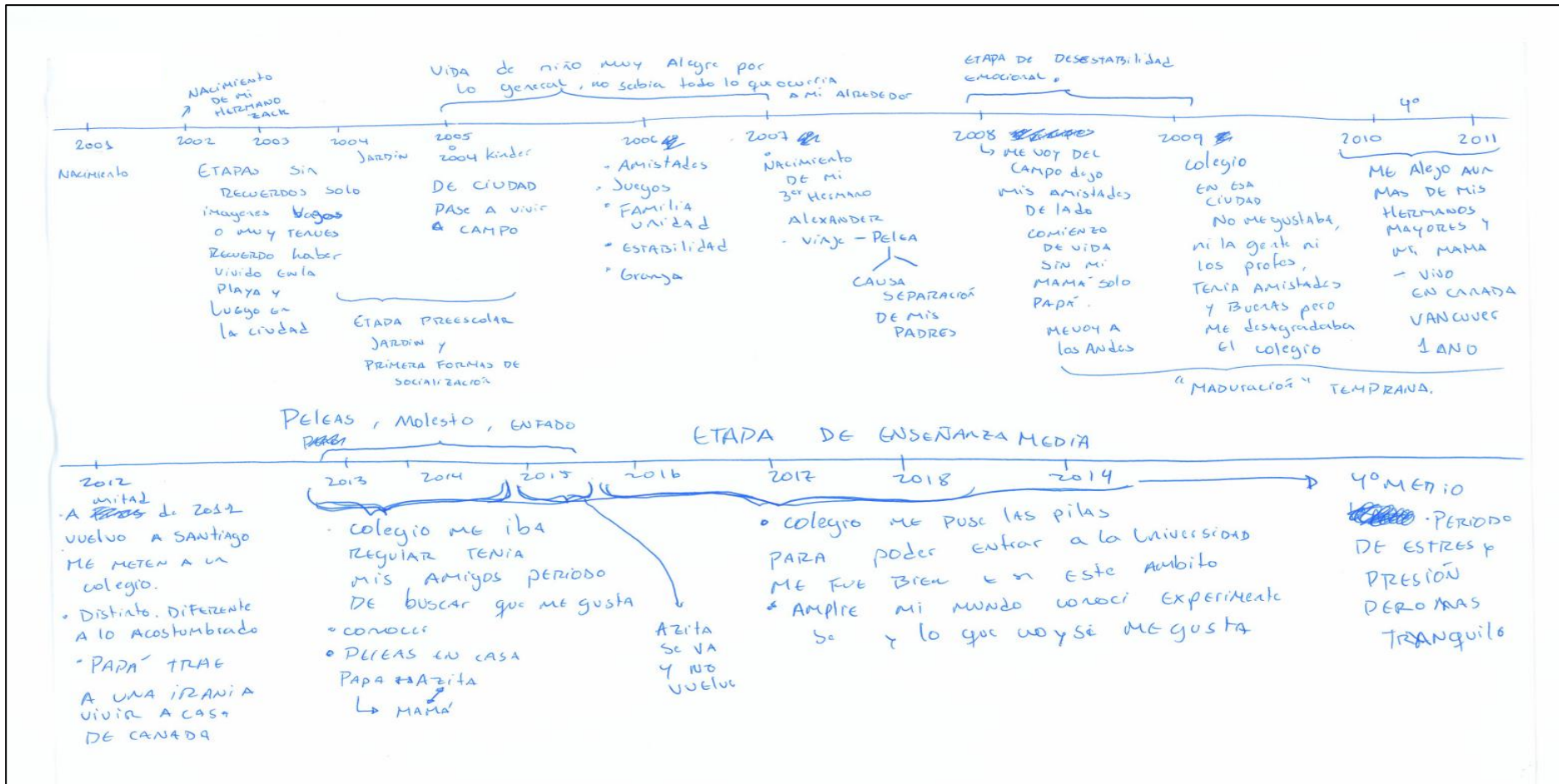
				Padre: Educación primaria.	Padre: Obrero en el área de la construcción
	Carla	3	Madre, padre y dos hermanos	Madre: 7° Básico Padre: II Medio	Madre: Dueña de casa (trabajos de cuidado) Padre: Mecánico
	Cristina	3	Madre, dos hermanos y sobrino	Madre: IV Medio	Madre: Costurera
	Paula	6	Madre e hijo	Madre: 7° Básico	Madre: Asesora del hogar (trabajo doméstico remunerado)
	Mateo	3	Madre y padre	Madre: II Medio Padre: 8° Básico	Madre: Dueña de casa (Trabajos de cuidado) Padre: Camionero
	Ramón	3	Madre, hermano y cuñada	Madre: IV Medio	Madre: Trabaja en farmacéutica
	Tamara	6	Madre, padre, hermana y abuela	Madre: 4° Básico Padre: IV Medio	Madre: Dueña de casa (Trabajos de cuidado) Padre: Trabajador empresa distribuidora de gas
COLEGIO GSE MEDIO	Lorena	3	Madre, padre y dos hermanos	Madre: IV Medio Padre: IV Medio	Madre: Dueña de casa (trabajos de cuidado) Padre: Conductor o chofer.
	Carlos	2	Madre y pareja de la madre	Madre: IV Medio (Cursa estudio de Técnico en enfermería) Pareja: IV Medio	No informa ocupación.
	Sebastián	2	Madre, padre y tío	Madre: 4° Básico Padre: 8° Básico	Madre: Asesora de hogar (trabajo doméstico remunerado) Padre: Gasfiter
	Consuelo	3	Madre y hermano	Madre: Estudios técnicos	Madre: Asistente Jurídico
	Marcelo	2	Madre y abuela	Madre: III Medio	Madre: Asesora de hogar (trabajo doméstico remunerado)
	Leonardo	3	Madre y padre	Madre: Educación media incompleta Padre: III Medio	Madre: Trabajadora en Ferretería Padre: Trabajador en restaurante

	Teresa	3	Madre, hermana y cuñado	Madre: 8° básico	Madre: Limpieza de casas
	Lucía	3	Madre, padre, hermana, hermanastra y sobrino	Madre: IV Medio Padre: IV Medio	Madre: dueña de casa (Trabajo de cuidados) Padre: Soldador
	Marcos	4	Madre y pareja de madre	Madre: Carrera universitaria incompleta Padre: Ingeniero electrónico	Madre: Venta de seguros Padre: Ingeniería eléctrica
	Carmen	2	Madre y tres hermanos	Madre: Carrera técnica incompleta	Madre: Aseo en empresa constructora
COLEGIO GSE ALTO	Paula	1	Madre, padre y hermana	Madre: IV Medio Padre: Carrera universitaria.	Madre: Dueña de casa (trabajos de cuidado) Padre: Ingeniería agrónoma
	Raquel	1	Madre, padre y hermano	Madre: Carrera universitaria Padre: Carrera técnico-universitaria	Madre: Educadora de párvulos Padre: Trabajador informático
	Oswaldo	2	Abuela	Abuela: No informa	Abuela: Comercio y renta de bienes inmuebles
	José	3	Padre, pareja de padre y hermano	Padre: Carrera universitaria Madre: Carrera universitaria incompleta	Padre: Ingeniería civil
	Sebastián	2	Madre, padre y hermano	Madre: Carrera universitaria Padre: Carrera universitaria	Madre: Publicista Padre: Arquitecto
	Raúl	1	Madre, padre y hermana	Madre: Carrera universitaria	Madre: Traductora Padre: Ingeniero comercial

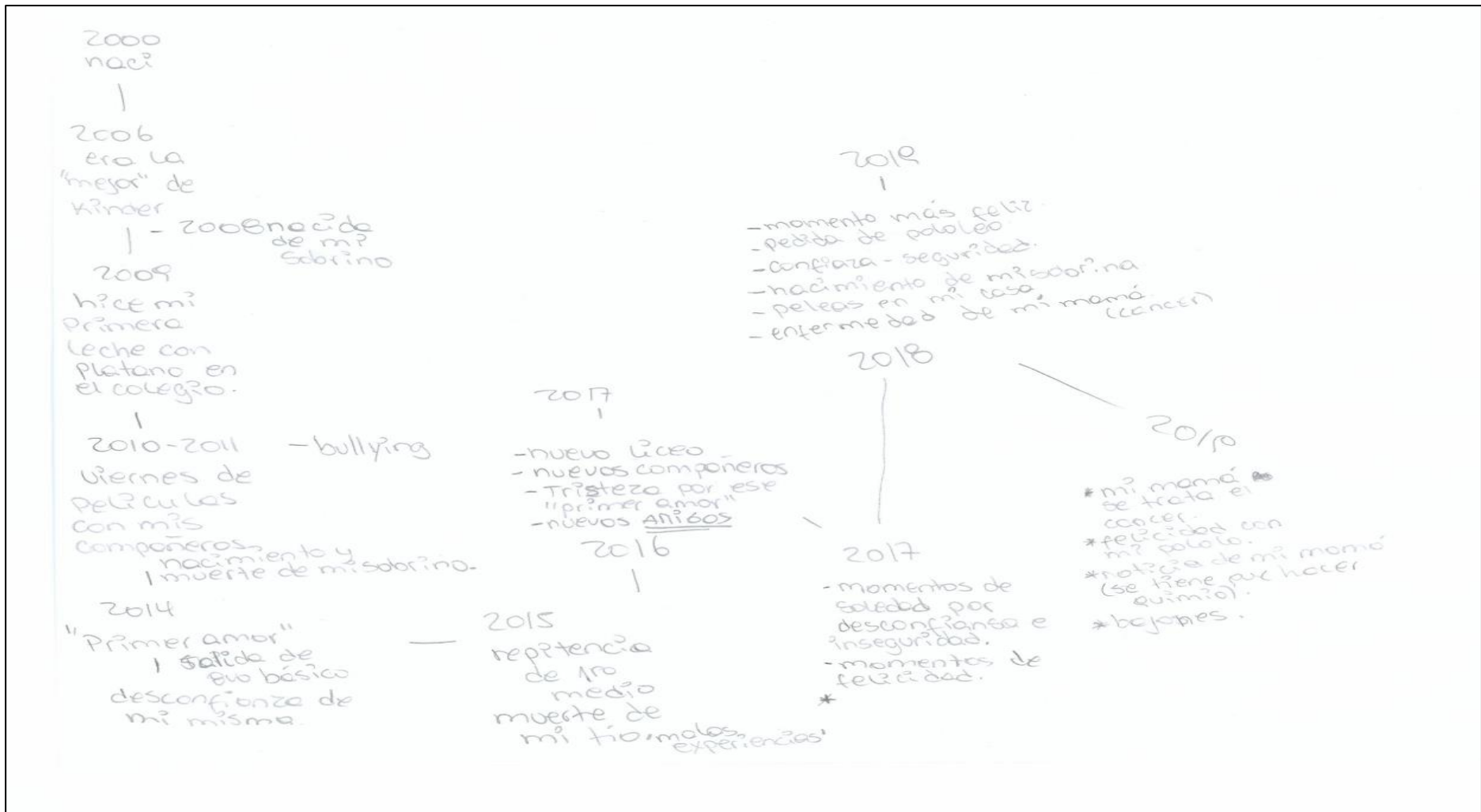
				Padre: Carrera universitaria	
	Pedro	2	Madre, padre y tres hermanos	Madre: IV Medio Padre: Estudios técnicos	No informa ocupación
	Renata	1	Madre, padre y cuatro hermanos	Madre: Carrera universitaria. Padre: Carrera universitaria incompleta	Madre: Publicista. Padre: Publicista.
	Elena	2	Madre, padre y cinco hermanos	Madre: Carrera universitaria incompleta Padre: Carrera universitaria incompleta	Padre: Empresa propia de distribución de comida y restaurante
	Valeria	1	Madre, padre y hermano	Madre: Carrera universitaria Padre: Carrera universitaria	Madre: Profesora de Lenguaje Padre: Profesor de Historia

ANEXO 6. BIOGRAMAS

BIOGRAMA DE JOSÉ (GSE ALTO)



BIOGRAMA DE GEMA (GSE BAJO)



ANEXO 7
SÍNTESIS OBJETIVOS Y RESULTADOS DE LA TESIS

OBJETIVO	PARTE/ CAPÍTULO	RESULTADOS
OBJETIVO TEÓRICO		
<ul style="list-style-type: none"> • Inscribir a la <i>experiencia escolar</i> como un constructo teórico legítimo para la producción de conocimiento en el campo educativo y, al mismo tiempo, como dimensión propicia -analítica y fácticamente- para indagar en los procesos de escolarización bajo las condiciones que se imponen a la sociedad del siglo XXI. 	<p>Parte II / Capítulos 2 y 3 y Parte III</p>	<p>La transformación histórica y el cambio en la representación de la sociedad -hacia una de carácter biográfica y actoral- ha implicado un reposicionamiento del sujeto como referente para la producción de saber. De allí que su propia experiencia se constituya como una dimensión propicia en dicho ejercicio.</p>
OBJETIVOS ESPECÍFICOS (EMPÍRICOS)		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Evidenciar los hitos y procesos (“marcas biográficas”) de la experiencia escolar que impactan en la construcción de la subjetividad estudiantil de distintos estratos socioeconómicos (bajo, medio y alto) que asisten a la educación secundaria chilena. 	<p>Parte IV (B)/ Capítulo 8</p>	<p>La dimensión vincular -con los pares o con los profesores- es aquella que mayor impacto genera -de manera positiva o negativa- en la producción de la subjetividad y en la construcción del sujeto en el espacio escolar. Los hitos son plurales, pero destacan aquellos asociados a los rituales o actos escolares extra-académicos.</p>
<ol style="list-style-type: none"> 2. Analizar los sentidos de la experiencia escolar que elaboran estudiantes secundarios de distintos estratos socioeconómicos (bajo, medio y alto) que asisten a la educación secundaria chilena. 	<p>Parte IV (B)/ Capítulo 9</p>	<p>Existe un horizonte plural de sentido, pero con una estructura binómica relativamente estable. Así, desde una perspectiva extrínseca, el principal sentido de la escuela es habilitar para los proyectos de futuro. Desde una intrínseca, lo es el ser un espacio de cuidado, encuentro y sociabilidad.</p>
<ol style="list-style-type: none"> 3. Comparar elementos de similitud y de diferencia entre las “marcas biográficas” y los sentidos de la experiencia escolar de estudiantes de distintos estratos socioeconómicos (bajo, medio y alto) que asisten a la educación secundaria chilena. 	<p>Parte IV/ Visión Sinóptica</p>	<p>Existe una relativa estabilidad en las marcas y los sentidos de la escolaridad entre los distintos GSE. Con todo, se puede apreciar un mayor apego emocional a la experiencia escolar dentro del GSE Bajo y una mayor distancia crítica en el GSE Alto.</p>
<ol style="list-style-type: none"> 4. Reconocer los hitos o procesos de la escolarización que operan como “marcas” biográficos” en la construcción de la subjetividad estudiantil, relacionando dichos “marcadores” con los sentidos que los jóvenes construyen en torno a su experiencia escolar. 	<p>Parte IV/ Visión sinóptica</p>	<p>Las principales marcas que genera la experiencia escolar para la producción de sentido son las vincularidades y relaciones con el otro. De allí que la escuela sea significada intrínsecamente como un espacio de cuidado y sociabilidad.</p>
OBJETIVO GENERAL		
<p>Identificar y analizar los sentidos de la experiencia escolar elaborados por jóvenes de distintos estratos socioeconómicos que asisten a la educación secundaria chilena, caracterizando los marcadores biográficos que soportan este proceso de significación.</p>		<p>Las marcas y los sentidos de la experiencia escolar en el estudiantado chileno se orientan fundamentalmente por una lógica vincular. Dicha lógica puede ser movilizadora en términos positivos (subjetivación) o negativos (desubjetivación). En cualquier caso, resulta indudable que, en Chile, la experiencia escolar marca la construcción biográfica de los sujetos.</p>

Fuente: Elaboración propia.

