

Aprender, convivir, prosperar

Horizontes de sentidos de la escuela para los estudiantes de telesecundaria

Learning, coexisting, progressing

Horizons of the meanings of school for tele secondary students

Angelina Millán Vázquez. amillanvazquez@gmail.com

Instituto Universitario Internacional de Toluca. México

Recibido: 28/09/2021

Aceptado: 29/10/2021

Resumen

El presente artículo realiza un análisis con un enfoque interpretativo de los sentidos que los alumnos le otorgan a la escuela del nivel secundaria dentro de la modalidad de Telesecundaria, a partir de entrevistas a un grupo específico de estudiantes de una institución del Estado de México. Los resultados ponen de manifiesto que el análisis del discurso es contradictorio, pues el significado de la escuela como aprendizaje solo se presenta en la palabra; en la realidad los sentidos de la escuela son diversos y se asocian con la posibilidad de mejorar las condiciones económicas y por tanto adquirir reconocimiento social en un futuro, recibir conocimientos prácticos antes que teóricos; la posibilidad de experimentar eventos institucionales; consolidar lazos afectivos; así como vivir experiencias relacionadas con la convivencia, ya sea con sus compañeros o con el profesor.

Palabras claves: Sentido, Significados, Experiencia, Relaciones y Proyecto de vida.

Abstract

This article carries out an analysis with an interpretive approach of the meanings that students give to secondary school within the Telesecundaria modality based on interviews with a specific group of students. The results show that the discourse analysis is contradictory; the meaning of school as learning is only presented in the word; in reality, the meanings of school are associated with the possibility of improving economic conditions and therefore acquiring social recognition in the future, receiving practical rather than theoretical knowledge; the possibility of experiencing institutional events at all times; consolidate emotional ties and interact; as well as living experiences related to coexistence, either with their classmates or teacher.

Key words: Meaning, Meanings, Experience, Relationships and Life Project.

Introducción

La experiencia de la autora como docente frente a grupo en telesecundaria ha contribuido para que esta modalidad del nivel de secundaria se configure como un campo de estudio relevante, en la que el tema de los estudiantes adolescentes adquiere interés particular, al identificar cómo un mayor conocimiento de los sentidos, significados, experiencias, relaciones y proyecto de vida; puede ser considerado en la construcción de un sistema educativo que no excluya la realidad subjetiva de los alumnos.

La investigación pretendió comprender los sentidos asociados a la escuela de los estudiantes de telesecundaria. El enfoque de este trabajo no se orientó a evaluar si desarrollan bien o mal sus sentidos (evitando emitir juicios de valor), sino cómo construyen la realidad social en la que están insertos a partir de las necesidades personales y grupales que actualmente enfrenta la educación.

La escuela Telesecundaria en su origen aporta una cobertura de estudios de secundaria en áreas geográficas rurales que están lejos de la ciudad, la población es baja y la escasez de servicios es evidente y que de no ser por esa modalidad sería muy difícil que los estudiantes pudieran acceder a la educación al terminar la educación primaria.

Una escuela en contexto vulnerable con las siguientes características: a) que un alto porcentaje de los individuos se ubicaran por debajo del umbral de la pobreza; b) que un alto porcentaje de los profesores que laboraban en la escuela no desempeñaran su enseñanza en el área en la que fueron preparados; c) un alto porcentaje de estudiantes con diferencias de aprendizaje; d) la falta de acceso a infraestructura básica, y e) un alto porcentaje de grupos socialmente excluidos (Escalante, 2018).

En el panorama latinoamericano se advierten debates centrales sobre la escuela rural y su margen de posibilidad en la sociedad contemporánea, a pesar de su amplia cobertura en zonas rurales, como la escuela multigrado y la telesecundaria en México; en sectores de población olvidados por los gobiernos y la sociedad, como los afrodescendientes o los desplazados por conflictos armados en Colombia; y en comunidades remotas donde la escolaridad es un suceso reciente, como las que habitan la selva amazónica del Perú (Galván, 2020).

A pesar de la tendencia a un desolador diagnóstico, las condiciones de la educación secundaria en América Latina están cambiando. En los últimos años, Argentina, México, Chile, Uruguay, Colombia, El Salvador, y los estados brasileños de São Paulo y Paraná, han iniciado esfuerzos dirigidos al crecimiento y reforma de la educación secundaria. En el Caribe, Trinidad y Tobago y Barbados han iniciado esfuerzos dirigidos a la reforma y expansión de la educación secundaria. Casi todos los demás países de la región han iniciado programas de crecimiento y reforma de la educación secundaria (Wolff y De Moura, 2000).

En el **año 2020**, según el Informe Regional del Sistema FLACSO, en América Latina y el Caribe se vive un escenario de profundas incertidumbres. En los últimos 20 años, la mayor parte de los países ampliaron la escolaridad obligatoria mediante iniciativas políticas que desarrollaron sus marcos legales

y de regulación, que expandieron la cobertura del nivel. Estas políticas tienen un papel importante en la resolución de inequidades sociales, de género, étnicas o regiones vulnerables (FLACSO, 2020).

En relación con lo anterior, es sabido que para comprender lo que sucede en las escuelas, es importante conocer el contexto histórico, físico, cultural y social en el que se encuentran inmersos. En tal sentido, la Telesecundaria No. 0326 “Poeta Josué Mirlo” se ubica en el municipio de Toluca, en la localidad San Diego Linares, en el Estado de México; sus características la hacen diferente de otros lugares; por ejemplo, la población estudiantil proviene en su mayoría de comunidades de la periferia. Gran parte de estos estudiantes tiene una posición económica media baja, debido a que las madres de familia trabajan por lo general como empleadas domésticas, y los padres como obreros o jornaleros. El grado máximo de estudios de los padres de familia es principalmente de educación primaria, algunos de nivel secundaria, y muy pocos poseen educación profesional.

En el contexto anterior, es relevante considerar el **estado del arte** respecto al tópico que se revisa (estudios sobre el sentido de la escuela y la experiencia escolar), lo cual permite sistematizar las investigaciones anteriores sobre el tema en los diversos contextos en que se ha investigado. En nuestro continente existen diversos trabajos y autores que han abordado el sentido de la escuela y la experiencia escolar para los estudiantes en diferentes contextos, y particularmente los sentidos de la escuela para alumnos de telesecundaria.

En esta línea de investigación destacan los trabajos de los investigadores argentinos, que a partir de disímiles propuestas teórico-metodológicas, se han planteado el estudio de los sentidos de la escuela. Entre ellos Tenti Fanfani (citado en Alonso y Fernández, 2015), posee una reflexión relevante sobre el análisis de los sentidos de la escuela y la experiencia escolar, documentando tres racionalidades o significados simbólicos fundamentales asociados a dicha institución:

- 1) La obligación como sentido. La asistencia a la escuela obedece a una obligatoriedad social más que jurídica, “porque sí”, “porque no hay más remedio”, “porque no se puede no ir”, en virtud de la exigencia familiar que hace que, a pesar del vacío de la experiencia escolar y al malestar que puede llegar a producir, no ir a la escuela no es una alternativa posible para ciertos estudiantes. Ir a la escuela no es objeto de deliberación y elección, sino una experiencia ligada a una condición de edad.
- 2) La razón instrumental. Se estudia por una razón puramente instrumental. Algunos estudiantes asumen la lógica de la postergación de beneficios presentes para obtener beneficios mayores en el futuro. “Si hoy me esfuerzo en los estudios (que en sí mismo no tienen mayor sentido), mañana seré alguien en la vida, podré ingresar a la universidad, podré lograr un buen empleo, recibiré mejor trato, etc”.
- 3) El amor al conocimiento. Esta categoría se relaciona con el interés por el saber o a un campo del saber. Este sentido se corresponde con una representación pedagógica bastante difundida, de que la apropiación

del conocimiento se constituye en un recurso mayor para el éxito en la carrera escolar.

Un estudio clásico sobre los sentidos de la experiencia escolar es el de Duschatzky (1999, citada en Alonso y Fernández, 2015), quien elabora la metáfora de la “frontera”, para interpretar el sentido que los jóvenes argentinos de sectores populares construyen en torno a la escuela. Para los sectores marginales, la escuela se encuentra en el “otro lado”, el de la no exclusión y no marginalidad, el de los lenguajes y soportes que no participan de su cotidianidad pero representan un imaginario a alcanzar; hace referencia a la escuela como portadora de la distinción simbólica, es decir la institución que introduce una diferencia.

Por su parte, los trabajos de las investigadoras Tiramonti y Minteguiaga (2004), revelan que los sentidos que otorgan los estudiantes de nivel medio a la escuela siguen valorando a la institución como útil para el futuro de los jóvenes. Expresiones como: la “escuela sirve para aprender y para tener un futuro” o “la escuela sirve para tener trabajo” son frecuentes y denotan la permanencia de una confianza en la escuela como institución capaz de favorecer la construcción del futuro. Es interesante sin embargo, que el sentido de los padres se asocia más a “contención”, es decir, perciben a la escuela como un lugar en el que sus hijos están seguros, como espacio físico que resguarda a los jóvenes, en detrimento de sus connotaciones psicológicas, afectivas, y de la función pedagógica de la institución escolar. Tiramonti y Minteguiaga revelan un elemento de gran interés: la “explosión” de los sentidos originalmente inscritos en la institución escolar, que los diferentes agentes (padres, directivos y estudiantes) construyen en torno a la escuela. De igual forma, dichos sentidos se encuentran articulados con diversas características socioculturales de dichos actores, en especial su pertenencia a clases.

El estudio de Llinás (2009) con jóvenes argentinos de Secundaria, constató también deslizamientos de sentidos en relación con la función habitualmente inscrita en la naturaleza de la escuela. Entre los principales sentidos de la experiencia escolar en la Escuela Secundaria para estos estudiantes se encontraron: las relaciones entre pares, es decir la posibilidad de hacer amigos; el vínculo con los profesores que les enseñan y acompañan; y el tema de la exigencia, tanto en relación con el nivel de estudios como con las normas escolares en general.

El trabajo investigativo de Oscar Hernández (2007) con estudiantes de bachillerato de clases medias en Bogotá, concluye que la escuela se constituye en un referente que los diversos grupos sociales de estudiantes emplean para interpretarse a sí mismos, en la construcción de identidades individuales y grupales, por lo que los sentidos que se le asignan a la escuela, y específicamente al hecho de estudiar, contribuyen a su autoconocimiento; es decir, cada grupo social construye una representación sobre la escuela en virtud de su posicionamiento social, por lo que existe una multiplicidad de sentidos, articulados a contextos sociohistóricos y culturales concretos.

Este autor invita a pensar la escuela como un espacio que desborda lo pedagógico y lo lineal; contradictorio y conflictivo, un escenario sociocultural cotidiano, conformador de subjetividades; lo cual explica la multiplicidad de sentidos que pueden configurarse en su interior y que no se limitan al proceso de enseñanza aprendizaje. De ahí que aparezcan sentidos asociados a la interacción social y la adquisición de otros saberes, pero para la vida, no para el ámbito profesional.

En los jóvenes colombianos estudiados por Hernández (op. cit.:48), los sentidos o nociones de la escuela que prevalecen son:

- La escuela como institución que garantiza la obtención de mejores condiciones en el futuro
- Como espacio que permite el acceso a otros escenarios, en términos de ascenso social y
- Como un escenario donde transcurre la vida y se consolidan relaciones de amistad de diversos grados de profundidad.

En México, también las investigaciones educativas sobre los estudiantes los conciben cada vez más, como actores inmersos en diferentes prácticas culturales e intentan comprender sus experiencias (Guzmán y Saucedo, citados por Weiss, 2006). En nuestro país, las investigaciones de Tapia, Pantoja y Fierro (2010, citados en Alonso y Fernández, 2015) realizadas en León, Guanajuato, han concluido que la falta de sentido de los contenidos escolares para los estudiantes, y la escasa interacción comunicativa y afectiva con los docentes, se encuentran estrechamente relacionados con el abandono escolar en la escuela secundaria.

Por su parte, Francisco Miranda (2012, 2014, citados en Alonso y Fernández, 2015), ha realizado un análisis crítico del sentido de la escuela para los jóvenes latinoamericanos, a partir de una novedosa metodología que triangula la sistematización cualitativa de investigaciones realizadas en diferentes países del continente, con indicadores macrosociales cuantitativos, estableciendo la conexión entre el sentido de la escuela (rechazo) y la acción social (fracaso y deserción). La propuesta conceptual de este autor, que denomina “Desafiliación Educativa”, examina los efectos perjudiciales de la falta de sentido, desagrado, insatisfacción e incluso de la aversión y el rechazo hacia la escuela en grandes grupos de jóvenes, lo que se expresa en el fracaso, la deserción escolar y en últimas, en la exclusión social.

A partir de lo anterior, el principal objetivo de la investigación fue comprender los sentidos asociados a la escuela para los alumnos de tercer grado en la telesecundaria en el último ciclo escolar de formación de la educación secundaria; mientras que los objetivos específicos fueron: a) Caracterizar el sistema de sentidos en el estudiantado, b) Explorar el lugar de los sentidos asociados a la escuela dentro del sistema de sentidos subjetivos y c) Caracterizar los sentidos asociados al estudio. Las preguntas de investigación: ¿Cuáles son los significados de la escuela para los alumnos?, ¿Cuáles son las mejores

experiencias dentro de la escuela?, ¿Cómo es la relación maestro-alumno?, ¿Cómo son las relaciones entre compañeros de clase?, ¿Cómo se configuran los proyectos de vida en los alumnos?

Breve aproximación teórico-conceptual

En el proceso teórico que sustenta la investigación, fue fundamental definir las teorías que la respaldan, las cuales giraron en torno a la categoría principal y las subcategorías. En este caso como el tema de estudio fue sobre los “sentidos”, la construcción teórica develó el enfoque multidisciplinar de la misma, especialmente desde dos disciplinas (Psicología y Sociología), y como consecuencia este proyecto retomó dichas perspectivas.

Fue pertinente elegir diversas teorías o perspectivas teóricas. Inicialmente sobre la función social de la escuela se retoma a Durkheim (1966), quien centra la atención en la acción que los adultos ejercen sobre los jóvenes; Parsons (1959), cuyo enfoque defiende la tesis de que un individuo puede cambiar de estrato social y la educación desempeña un papel importante en dicha movilidad. Por su parte Bourdieu (1985), indica que la escuela no pone los medios para lograr la igualdad de oportunidades, para las clases populares la distancia entre su cultura y la escolar iría creciendo. En el mismo sentido Bernstein (1971), sugiere que los niños de clases bajas tienen una carencia, un déficit; y que la institución escolar implica una transmisión cultural.

Sobre la categoría sentido, en el ámbito antropológico Schutz (1974) señala que es el elemento clave para comprender la acción humana, pues nos sitúa en la complejidad de un mundo intersubjetivo, cuyo rasgo distintivo es la capacidad de auto interpretación e interpretación de los actores. Desde la psicología histórico cultural, Leontiev (1978), define la categoría de sentido personal como la relación entre los motivos y los objetivos de la actividad, para definirlo como relación entre motivos. Por su parte González (2009), propone la categoría de sentido subjetivo, que representa una producción subjetiva en la que lo simbólico y lo emocional se integran en un proceso recursivo que expresa el valor subjetivo de ciertas definiciones de la cultura, asociadas con diferentes prácticas humanas.

El sentido se encuentra en estrecha relación con la categoría de proyecto de vida; por lo que se retoma el enfoque conceptual de D'Angelo (1994) quien considera que este constructo articula la identidad personal-social en las perspectivas de su dinámica temporal y posibilidades de desarrollo futuro, articulando funciones y contenidos de la personalidad, en los campos de situaciones vitales de la persona. Para Ayala (2013), el Proyecto de Vida en su sentido más original es el resultado de un proceso constructivo en marcha realizado por el joven que utiliza sus experiencias anteriores, sus posibilidades y las alternativas concretas que le ofrece el ambiente y la forma en que él modela su vida. Por último, Amato (2006) hace énfasis en el efecto protector que supone la elaboración de un proyecto de vida, que es diferente a la vida proyectada. Se trata de lograr la capacidad de identificar un significado o un sentido a la vida, encontrarle significado y coherencia.

Sobre la “*subjetividad*”, se consideraron los aportes de Fernando González Rey (2002), cuyos estudios abordan la *subjetividad* humana como forma de lo real que existe en las estructuras simbólicas y de sentido subjetivo distintivas del hombre, las cuales se reconstituyen de forma diferente en el curso de este proceso a través de las formas de relación social en que el sujeto va desplegando su existencia social. Por su parte Tenti Fanfani (2000) expresa que la *subjetividad* tiende a no coincidir con la *objetividad*.

Por último, los aportes de Klein (2013), sobre *subjetividad* adolescente son una referencia ineludible para pensar esta etapa de la vida en la actualidad. Interesa destacar de su producción de conocimiento, algunas conceptualizaciones que acompañadas de una interpretación de la historia que propone grandes transformaciones en el seno de las instituciones socialmente reconocidas, abren un campo reflexivo extenso acerca de las tensiones en las cuales puede estar aconteciendo la construcción o el recorrido de la *subjetividad*.

Material y métodos ¿cómo se estudió el problema?

La presente investigación partió del **paradigma interpretativo** con un enfoque cualitativo para comprender la conducta de los jóvenes estudiados, con el empleo de diseño de **Estudio de Casos**, específicamente un estudio de caso único, porque se trata de una sola escuela, en la que se estudió a profundidad un solo grupo; fue de tipo global descriptivo por considerarse una sola categoría y una única unidad de observación: estudiantes del Tercer Grado, Grupo A, de la Telesecundaria No. 0326 “Poeta Josué Mirlo” del estado de México.

La **premisa** que sirvió para ofrecer información previa del problema a investigar fue: Los sentidos de la escuela en la telesecundaria son diversos, para algunos alumnos están asociados a razones externas diferentes a la obtención del conocimiento. El estudio representa un medio para satisfacer necesidades ajenas a la obtención del conocimiento, no constituyendo un fin en sí mismo; los sentidos hacia la escuela son diferentes de lo que pretende la educación secundaria.

Este tipo de trabajos se orientan a aprehender de experiencias y puntos de vista de los individuos, valorar procesos y generar teorías fundamentadas en las perspectivas de los participantes (Hernández, 2006).

La intención final de las investigaciones fundadas en el paradigma interpretativo consiste en comprender la conducta de las personas estudiadas, lo cual se logra cuando se interpretan los sentidos que ellas le dan a su propia conducta, como también a los objetos que se encuentran en sus ámbitos de convivencia.

Se realizó una definición inicial de la categoría considerada como pauta para el estudio científico, en este caso la categoría principal de **sentido** y las subcategorías: significados, experiencias, relaciones y proyecto de vida; más adelante se explicó el método de análisis del discurso como el principal referente para la recuperación de los datos y desde luego la forma de proceder para su análisis. Específicamente se partió de las siguientes definiciones conceptuales:

Clasificación de categoría y subcategorías

Categoría: Sentidos		
Subcategorías:		
Sentido	Relaciones	Proyecto de vida
Significados Experiencia	Maestro-alumno Compañeros	Metas

- **Sentidos.** Expresan una movilidad infinita en la persona, esa movilidad tiene sus límites, que vienen dados por la actualización de momentos de una historia vivida, que aparecen como sentidos subjetivos en la configuración presente de lo vivido (González, 2011).
- **Significados.** Aunque con frecuencia representen sentidos en sí mismos, no expresan una relación directa, es decir, el significado está íntimamente relacionado con el concepto y con el conjunto de objetos que el signo designa (González Rey, 2011).
- **Experiencia.** Toman en cuenta las vivencias y los sentidos y que reconocen la capacidad de los sujetos de reconstruir significados, ya sea a través de ponerlos en acción o de narrar su experiencia, es decir, que se colocan desde la dimensión subjetiva (Guzmán y Saucedo, 2015).
- **Relaciones Maestro-alumno.** Entre las diferentes funciones que se le atribuyen al profesorado: a) Instructor y especialista de una materia, b) Educador, c) Solucionar problemas, d) Anexo familiar, e) Mediador de situaciones conflictivas (Prieto, 2008).
- **Relaciones entre compañeros.** Giró (2011) señala que para los adolescentes la amistad está basada en la construcción de grupos de pares o amigos, quienes se convierten en un elemento fundamental para el desarrollo de las competencias sociales, fundamentales para el crecimiento personal y el desarrollo de la autoestima.
- **Proyecto de vida.** Para D'Angelo (2000) la construcción del futuro personal abarca todas las esferas de la vida, las cuales poseen una importancia fundamental en la vida del joven, y por esta razón, la formación para el desarrollo de los proyectos de vida debe considerar la interrelación de los aspectos físicos, emocionales, intelectuales, sociales y espirituales del individuo.

Por su parte el **método** empleado fue el Análisis del Discurso (Martínez, 2002), específicamente de lo que el texto significa, su sentido y significado. Se muestra cómo los sentidos construidos en torno a la escuela dependen de realidades locales propias de la vida cotidiana de los actores sociales, y cómo éstos permiten que se postulen ciertos significados en la narratividad discursiva de los agentes, a su vez, posibilita evidenciar la presencia de los sentidos construidos.

Se utilizó la técnica de la entrevista en profundidad, partiendo del supuesto de que la entrevista como forma de conocimiento es aquella que se refiere a la posibilidad de captar el significado atribuido por el/los otros a su propia experiencia (Merlinsky, 2006).

En este marco metodológico, **la entrevista** se presenta como la técnica para acercarse a los sentidos que los alumnos otorgan a la escuela. Las cuestiones que se plantearon en cada entrevista fueron a partir de tres tipos: sobre los significados, las relaciones y el proyecto de vida, lo que permitió organizar la información de mejor manera en relación con los sentidos, las experiencias, la relación maestro-alumno, la relación con sus compañeros y sobre el proyecto de vida, cada una con un propósito diferente. Para aplicar la entrevista se utilizó una guía estructurada a través de un proceso deductivo. Primeramente, se delimitaron los tres ejes de análisis de acuerdo con el tema, a saber:

Objeto De Estudio		
Comprender los sentidos asociados a la escuela para los alumnos de Tercer Grado en la Telesecundaria No. 0326 "Poeta Josué Mirlo", ubicada en el municipio de Toluca, Estado de México.		
Categoría: Sentidos		
Subcategorías:		
Sentido	Relaciones	Proyecto de vida
Significados Experiencia	Maestro-alumno Compañeros	Metas

Una vez definida la categoría principal de análisis se concretaron las subcategorías simples, las preguntas para obtener las respuestas sobre el tema de estudio y los códigos que los sujetos proyectaron.

Con todo lo anterior, se intenta comprender y explicar toda la situación desde el punto de vista de los miembros del grupo, a partir del proceso de reducción de datos mediante la codificación (elaboración de códigos o categorías emergentes).

Análisis de los resultados ¿cuáles fueron los hallazgos?

La discusión de los resultados se presenta a la luz de las teorías y enfoques que dan cuenta de los sentidos asociados a la escuela en los alumnos del grupo estudiado en su último ciclo escolar de formación en la educación secundaria. Para ello se consideran las subcategorías descritas en el capítulo metodológico, pero además los nuevos códigos que surgieron a partir del análisis de los datos proporcionados por los informantes.

Al hacer el análisis sobre los **significados** de los alumnos hacia la escuela, se expresa una tendencia hacia el **aprendizaje y apropiación del conocimiento**, lo que se expresa en el siguiente testimonio:

Para mí significa aprender, convivir, dialogar, aprender para mí tiene un significado muy especial es lograr todas mis metas con base a mi inteligencia (Estudiante 10).

Es de destacar que el significado de la escuela se asocia al sentido fundacional de esta institución, es decir, a la generación del saber y el conocimiento. A pesar de que actualmente los sentidos de la institución escolar se han diversificado -como se analizará posteriormente- de alguna manera los jóvenes otorgan a la escuela un valor como depositaria del saber y formadora del conocimiento.

Este sentido asociado a la función tradicional e histórica de la escuela ha sido encontrado en diversas investigaciones. Tenti Fanfani (2000), encontró como sentido de la escuela el amor al conocimiento como categoría emergente asociada a la pasión, la entrega incondicional al saber o a un campo del saber. Otro de los significados de la escuela es en **relación con la enseñanza**, como lo expresan los jóvenes:

En la escuela me siento muy bien, cómo enseñan los maestros, cómo cada vez nos van orientando... Lo que más me gusta de la escuela es la enseñanza que nos dan los maestros y cómo aprendemos cada día nuevas cosas como convivir con nuestros compañeros y tener más conocimientos (E14).

La enseñanza una de las actividades y prácticas más nobles, implica relación profesor, alumno y objeto de estudio, involucra el desarrollo de técnicas y métodos que tienen como propósito la apropiación del conocimiento desde un individuo hacia otro. En tal sentido, el reto del profesor es muy grande al ser el responsable de generar el aprendizaje y apropiación del conocimiento, al integrar todos los elementos que pretende la educación.

En el tercer código encontramos expresiones sobre la **preparación y superación profesional**, como lo podemos apreciar a continuación:

Tener una buena educación para ser alguien en el futuro, para tener una carrera o mínimo tener un trabajo eficiente (E9).

A pesar de que Tenti Fanfani (2000) considera este sentido como una razón instrumental, pues asume a la escuela como el instrumento que permite a los jóvenes acceder a mejores condiciones de vida, consideramos que en esas expresiones los estudiantes manifiestan la necesidad precisamente de que la escuela constituya un medio para la superación y preparación personal. Entonces, la educación es la vía para insertar a los alumnos en la actividad laboral, hacer frente a las exigencias que demanda el sector profesional, brindar las habilidades que se requieren al desempeñar un trabajo, profesión u oficio.

Como lo expresa Reyes (2011), la telesecundaria permite que se “abran las puertas”, seguir estudiando y lograr una carrera, para lo cual la relación con la educación seguirá constituyendo un aspecto importante en el logro de las metas. Otra parte de los códigos expresan que el significado de la escuela está asociado con la **convivencia y relación con los compañeros**, lo siguiente así lo evidencia:

En mi escuela estos tres años que tengo aquí me la he pasado muy bien, ya que he conocido a muchas personas que ahora son parte de mi vida. También, en la escuela además de solo haber pasado por cosas bonitas, también he experimentado cosas no tan bonitas, he tenido problemas, pero gracias a la organización de mi docente de grupo he podido salir adelante (E3).

Este sentido coincide con los resultados encontrados por Hernández (2007), quien en una de sus investigaciones considera a la escuela “como un espacio de consolidación de amistades y como un lugar de interacción social permanente”. En la adolescencia las amistades juegan un papel muy importante, los estudiantes pasan mucho tiempo en ella con sus compañeros, por lo que las relaciones entre pares son muy influyentes. En un grupo de amigos intercambian formas de pensar, métodos de aprendizaje, formas de ver la vida, orientación, gustos y un intenso intercambio afectivo.

Otro código emergente es el significado de la escuela asociado al **compromiso del estudiante con sus padres**, para alcanzar un mayor estatus socioeconómico; ejemplo de esto es la siguiente expresión:

Una responsabilidad que tengo conmigo y con mis padres y un esfuerzo para superarme y tener una carrera (E11).

La escuela representa la oportunidad de movilidad social para grupos de jóvenes que se encuentran en situación de pobreza, por las características de sus padres tienen escasas posibilidades, pues la mayoría de las personas son obreros, con escasos recursos económicos, en algunas ocasiones hay estudiantes que dejan de ir a la escuela para trabajar y apoyar al sustento de sus familias. Parsons (1959) señala que la educación desempeña un papel importante en esta movilidad, al constituir un estatus al que se accede: en función de la educación que reciba el individuo, podrá acceder a un estrato social distinto y por tanto ocupar una posición determinada y asumir diferentes roles.

Como podemos notar son diversos los significados que los adolescentes le dan a la escuela. La **experiencia escolar** de los alumnos ha sido un tema de análisis, siendo la forma de entender su sentir a través de vivencias significativas o acontecimientos relevantes dignos de destacar en sus vidas. De acuerdo

con los resultados obtenidos se presenta la tendencia hacia las experiencias **relacionadas con eventos institucionales** relacionados al reconocimiento de los estudiantes; los testimonios así lo describen:

Mi mejor experiencia es obtener reconocimientos por mi desempeño como estudiantes al finalizar cada ciclo escolar (E1).

Mi mejor experiencia fue cuando fui a concursar por tener un buen promedio de ciencias (E12).

La experiencia significativa está ligada al reconocimiento, a resaltar el valor de un número o una calificación; al punto de que para Hernández (2007), el interés real por la asistencia a la escuela será únicamente la obtención del diploma, y como consecuencia la cotidianidad escolar carecería de sentido.

La experiencia escolar se corresponde también con la anterior subcategoría, que alude a la **convivencia y las relaciones personales**, siendo testimonio el siguiente fragmento:

Mis mejores experiencias en la escuela son que conocí muy buenos amigos y amigas, muy buenos maestros, conviví con mis compañeros y maestros (E9).

Reforzando lo anterior, Reyes (2011) apunta que las experiencias que se constituyen en los espacios de las telesecundarias están marcadas por un fuerte componente afectivo y emotivo que hace que los estudiantes se acerquen, que entablen fuertes relaciones de amistad y de noviazgo, siendo el cariño y el apoyo manifestaciones que se tienen, y que sobrepasan cualquier tipo de diferencia. Otra experiencia escolar se refiere a la importancia de la **enseñanza**:

Cuando cursé 1° y 2° y me tocó un maestro que lo único que decía que nosotros teníamos que ser autodidactas y no nos enseñaba mucho y cuando nos dejaba sin recreo por no hacer el trabajo (E10).

Como se aprecia, también existen expresiones negativas relacionadas con la escuela, como la falta de enseñanza o la utilización de castigos, aspectos que molestan al alumnado, que no están de acuerdo con lo que ofrece el docente, no propician en la educación ese sentido por el que asistir; al contrario, encuentran prácticas desagradables pues no se corresponden con la formación de los estudiantes (en este caso muchos alumnos no cuentan con habilidades de aprendizaje autónomo, lo que se correspondería con el modelo ideal de telesecundaria).

Para evitar estas experiencias desfavorables, se requeriría una escuela que tuviese sentido para sus miembros como instrumento de crecimiento personal y de transformación social, que pudiera, en fin, cavar con esa experiencia de desdoblamiento que hoy caracteriza la vida escolar del alumno (San Fabián, 2000).

Se expresa una diversidad de experiencias en los estudiantes; la siguiente está relacionada con el código de “**diversión**”:

Mis mejores experiencias son cuando los maestros hacen algo divertido pues me divierto o cuando dicen algo gracioso pues me río (E7).

Aquí podemos distinguir que el alumno ve a la escuela como el medio para la diversión, el espacio para lo recreativo, lugar para el esparcimiento, lo que valora es la risa, lejos de un conocimiento es la diversión lo que aprecia, es ese momento de esparcimiento, por qué no, el juego como tal o de palabras, que podemos denotar al salir de lo cotidiano, salir de la rutina.

Ducoing (2007) plantea la posibilidad de resignificar el sentido o mejor dicho los sentidos de la escuela secundaria, como una institución que acoge a los adolescentes y les confiere una identidad en su conjunto, al igual que los tomadores de decisiones y docentes despliegan acciones para atenderlos en sus intereses, en sus perspectivas y en su proyecto de vida.

Otro sentido de la escuela es el que alude a las Relaciones maestro-alumno. Los estudiantes otorgan roles al profesor; en tal sentido el código que más sobresalió en el presente estudio fue el de ser los profesores una **ayuda** para los alumnos frente a la solución de problemas personales:

Ayudan a resolver el problema de una forma adecuada (E3).

Como podemos observar, la importancia del profesor en este grupo de jóvenes es relevante; frente a los problemas que se les presentan los jóvenes recurren al docente como un medio de ayuda o bien el catedrático busca los medios para lograr que los estudiantes salgan de algún percance que se les presenta.

El profesor es aquella persona que debe ser competente, para dar respuesta a todos los conflictos que se le puedan presentar el alumno, sean éstos de carácter cognoscitivo o psicológico, sin tener en cuenta que el docente, no tiene el deber de poseer conocimientos específicos de psicología (Prieto, 2008).

Un segundo código en esta subcategoría es el de **orientación**, como lo demuestran los siguientes testimonios:

Nos dicen lo que ellos creen que es lo correcto y nos orientan (E6).

Hablan conmigo y me orientan de acuerdo con la situación (E1).

Es necesario resaltar que en la modalidad de Telesecundaria un solo profesor imparte todas las materias, desde las relacionadas con las ciencias exactas, las ciencias sociales y las curriculares; este cuenta con una jornada laboral de seis horas todos los días de la semana y el periodo que dure el ciclo escolar, por lo que la relación maestro-alumnos es muy estrecha.

Como se ha señalado, la educación secundaria es un nivel escolar que enfrenta cada vez más nuevas demandas y nuevos retos, convirtiéndose en un recorrido escolar que reclama, por un lado, una comprensión de su naturaleza, de su sentido, de su especificidad, de su papel en la actual sociedad y, por otro, una reconversión por parte de los tomadores de decisiones y de los profesores en su orientación (Ducoing, 2007).

Otro de los roles que desempeña el profesor de Telesecundaria según los sentidos que le otorgan los estudiantes, al ser también orientador, es el de conducir la **relación maestro-padres de familia**, como lo manifiestan los alumnos:

Mi maestra me hace reconocer el importante papel que juegan mis padres en el proceso de mi educación (E1).

Es claro entender que la relación familia y escuela desempeña un papel primordial en el desarrollo de los jóvenes, exigiendo la necesidad de trabajar de forma coordinada, colaborativa y cooperativa, y a los padres, participar en las diversas actividades escolares.

Cabe explicar que por el contexto donde se encuentra la escuela, en algunas familias, uno de los tutores tiene la necesidad de salir a trabajar y solo regresar hasta los fines de semana; también existen familias desintegradas donde los jóvenes solo viven con uno de los tutores.

Otro de los códigos que emergieron es **el buen trato** por parte del profesor, como se demuestra en el siguiente testimonio:

Frente a un problema, mi profesor se comporta con amabilidad y seriedad, para poder ayudarnos a resolver el problema (E12).

Los alumnos valoran la forma en la que se dirige el catedrático, aprecian el trato amable que se les brinda, reconocen las prácticas de socialización que existen entre maestro-alumno, el respeto que se tienen a sí mismos y con los demás a pesar de las diferencias de edad.

Los sentidos subjetivos que acompañan la reacción de un alumno o un profesor ante una situación escolar nunca son solamente una expresión del acontecimiento vivido, sino de lo que el estudiante siente y simbólicamente crea, cuando la expresión del profesor le hizo sentir una humillación que había sentido antes por un comportamiento de su padre hacia él, etc. (González, 2011).

Por otra parte, referente a la Relación entre compañeros es necesario resaltar que en la telesecundaria estudiada, también los grupos de alumnos son los mismos durante los tres años en la escuela, por lo que sobresale la estrecha relación que hay entre ellos, siendo el principal código la **convivencia**:

Me siento a gusto con mis compañeros y con mis maestros, me siento a gusto a la hora del recreo, donde convivo más con mis compañeros y a veces también convivo con mis maestros (E9).

Tener una buena relación con sus compañeros de escuela es un elemento clave para el bienestar en el entorno escolar, al pasar seis horas diarias en la institución. En tal sentido la escuela secundaria son los «años de compañerismo» porque las expectativas de transitar alguna experiencia de transmisión de conocimientos han sido descartadas; algunas escuelas no necesariamente brindan educación sino “contención”, de acuerdo con el sector socioeconómico (Llinás, 2008).

Otro de los sentidos que les otorgan los estudiantes a sus compañeros, es el **diálogo**, como lo manifiestan los entrevistados:

Si en algo no estamos de acuerdo como compañeros solo dialogamos y eso hace que todos tengamos una convivencia sana (E15).

El código tiene mucha relación con el anterior, la importancia de pertenecer a un grupo de iguales es decisiva en la identificación con las actividades propias del grupo de compañeros, donde comparten diálogos, amistad, convivencia, gustos, formas de ver la vida dentro de un espacio escolar y fuera de la escuela. Otro elemento que sobresale, es el siguiente código, de **orientación entre compañeros**, como lo demuestra el siguiente fragmento:

Con mis compañeros me relaciono por medio de la convivencia y cómo nos orientamos unos a otros (E14).

Como podemos denotar, en la anterior subcategoría emergía el carácter orientador del profesor y aquí se expresa esa orientación por parte de los compañeros, siendo la adolescencia la etapa donde surge la necesidad de la orientación como un proceso en el que se presta atención a la gran conexión entre ellos y son datos que facilitan los sujetos siendo consideraciones que conlleva necesariamente a criterios de actuación educativa.

De esta manera, una primera evidencia que emerge del análisis tiene que ver con la existencia de similitudes y diferencias en las perspectivas según la situación en la que cada joven se encuentra con relación a su vínculo con la escolarización en el nivel de la secundaria (Carbonari, 2018).

Un código emergente, es la **infraestructura** de la institución, algunas expresiones lo manifiestan de la siguiente manera:

La escuela es pequeña pero limpia, tiene salones, aula temática, dirección, etc. (E6).

Las voces de los alumnos expresan una percepción positiva del espacio institucional, podemos decir que el sentido que le dan a la escuela tiene relación con el espacio y cómo se sienten en el mismo; por ende, la infraestructura cumple con un rol importante en la configuración de la escuela.

Los sentidos personales de cada estudiante son diversos, con distintas combinaciones, formas de organización y complejidad y se van constituyendo a lo largo de la vida. Podríamos hablar de sentidos personales más específicos, particulares, y de otros más complejos o generales (Alonso y Fernández, 2015).

El **proyecto de vida** hace referencia al plan que cada persona elabora para alcanzar sus metas, es decir a la dirección que le da a su vida (D'Angelo, 2000). Al tratarse de jóvenes que estudian la educación secundaria, uno de los aspectos para tomar en cuenta es el proyecto de vida. Así, la principal proyección reflejada en el grupo estudiado es la **preparación y superación personal**, lo cual concuerda con uno de los códigos de la primera subcategoría y así lo expresan en las siguientes palabras:

Terminar la secundaria, entrar a la preparatoria y terminarla (E6).

Terminar mis estudios y tener una carrera (E11).

Estas manifestaciones reflejan ciertas direcciones donde requieren decisiones, es necesario tener en cuenta que la elección tendrá efectos inmediatos del resto de las opciones y esto supone un desafío difícil de superar para muchos estudiantes. De acuerdo con Hernández (2007) y el grupo de jóvenes analizados, obtener la certificación de su bachillerato, denota parcialmente un sinsentido al hecho mismo de los contenidos curriculares; al parecer lo que mueve a los estudiantes es la búsqueda de mecanismos que le permitan mejorar económicamente.

Un segundo código en esta subcategoría es el de **realización personal**, así lo expresan los alumnos:

Mi proyecto es lograr todas mis metas, estudiar, lograr una carrera y ser alguien en la vida (E10).

A través de estas voces, es posible distinguir el sentido de vida en relación con el sentido compartido de su tránsito por la escuela, ya que para lograr una profesión necesariamente tienen que estudiar, dentro de la vida se requiere de varios recursos; dentro de estos, los conocimientos, destrezas, habilidades y saberes.

La escuela es una institución anclada en esta secuencia temporal. El pasado que debe ser configurado, inventado, transmitido por la institución para construir una representación que haga inteligible el presente y justifique la pretensión de futuro. La escuela “contiene una promesa de futuro” (Tiramonti, 2004). En un tercer código, en este grupo de jóvenes está el poder obtener un **empleo**:

Tener un buen trabajo y aprender más (E3).

Mi proyecto saliendo de la secundaria es trabajar, pero al mismo tiempo estudiar una preparatoria en línea (E14).

En estas respuestas emerge la escuela vista como una proyección hacia el futuro, un medio para obtener un empleo, que le permita tener otras posibilidades que no observa en su familia, otros medios que los lleven a tener otro estilo de vida, hacer frente a las exigencias en el ámbito laboral, aquello que contemplan los planes de estudios le aprueben a los estudiantes adquirir las habilidades para desempeñar un encargo. En un futuro vislumbran esa oportunidad de acceder a otras posibilidades, dentro de su proyecto de vida, contemplan por ejemplo **viajar**, como lo expresan:

Dentro de mi proyecto de vida considero terminar la preparatoria, estudiar enfermería, viajar y poder visitar la Torre de Paris (E5).

Viajar y conocer muchos lugares en mi vida (E13).

Una mirada hacia el futuro dentro de su proyecto de vida abre la posibilidad a este grupo de jóvenes de viajar, contemplando lo que conlleva como los recursos y medios que lo hacen posible, siendo una motivación que los conduce hacia el logro de metas dentro de los límites de un supuesto. De allí, la necesidad de que examinar posibles cambios en los procesos de individualización de los jóvenes se vincula con la expectativa de situar la pregunta por las metas personales en el centro de aquello que ellos estiman como crucial de alcanzar en la vida (Gómez y Royo, 2015).

Un código que llama la atención es el siguiente, considerando en su proyecto de vida a sus **padres**, lo cual posee relación con un código de la primera subcategoría, en este sentido se expresan de la siguiente manera:

Lograr la carrera que yo deseo, que mis papás se sientan orgullosos de mí y que toda mi familia siempre esté feliz (E2).

Como vemos, los padres se constituyen en un referente para la superación personal y profesional. Por otra parte, los estudiantes adolescentes requieren de adultos que los motiven a seguir adelante, a lograr sus metas, que estén interesados en ellos y que estén no sólo para ellos sino con ellos, interesándose en lo que hacen, piensan, sienten, vislumbran, persiguen y quieren alcanzar.

Por otro lado, cada vez contamos con menos adultos maduros, tanto padres y madres en las familias, como profesores en los colegios. Y luego, según las circunstancias en muchos casos, hay un vacío existencial, la vida sin sentido. En este contexto, los adolescentes pierden los límites, falta el autodomínio y se producen los desbordes individuales, grupales y hasta masivos (Ayala, 2013).

Un último código de esta subcategoría es el de **formar una familia**, aunque muy pocos estudiantes hacen mención a ello:

Mis propósitos en la vida: primero terminar mis estudios y tener una carrera. Después viajar a muchas partes del mundo y por último formar una familia (E6).

Es importante resaltar que en el medio rural donde se encuentran los estudiantes, formar una familia no está en el proyecto de vida de la mayoría, pero es una de las situaciones que ocurre al no seguir estudiando; en el caso de las mujeres si tienen problemas en casa buscan una salida, encontrando en una pareja una alternativa para escapar de la situación que viven, olvidando sus proyectos, sueños y aspiraciones.

Como afirma Bernstein (1971), los estudiantes de clases bajas tienen que hacer un esfuerzo suplementario para captar los códigos elaborados y para traducirlos a sus modos de habla. La escuela sería concebida, fundamentalmente, como una institución de transmisión cultural.

Toda una vida, llena de memoria, en la cual las tradiciones, hábitos y costumbres se repiten y se recrean. Escenarios donde coexisten la esperanza y la frustración, las presiones y las expectativas individuales y también cierta resistencia construida, de indignación e impotencia, de sueños por un futuro y del distanciamiento que proporcionan la desilusión, el desengaño y los fracasos (Linares, 1996, citada en D'Angelo, 2005).

Conclusiones

Es importante precisar que esta investigación surge al conocer el ámbito de telesecundaria, siendo la autora estudiante normalista en la especialidad y catedrático en México, por lo que ello precisa varios problemas a resolver, y el discernir la elección de alguno de ellos, es a partir de la prioridad y en este

caso, fue por la necesidad de comprender sobre los sentidos construidos por los estudiantes en torno a la Escuela Telesecundaria No. 0326 “Poeta Josué Mirlo”.

Es cierto que por la experiencia como docente frente a grupo, hay ciertos conocimientos comunes sobre los adolescentes que pueden percibirse y sentirse, pero se desconoce su fuerza en las acciones cotidianas, por el contexto, porque cada persona es un mundo; hasta que con apoyo de las teorías generales y específicas pueden encontrarse algunas de sus funciones como puntos centrales para descubrir lo que pasa. A partir de esta postura, sobresalieron algunos sentidos relacionados (producto de la subjetividad).

Sobre el valor de las teorías empleadas para la investigación, es oportuno mencionar que es muy válido una teoría pertinente, ya que permite una investigación segura, que se traduce en la necesidad de revisar diversas fuentes, lo cual requiere realizar exhaustivamente varias acciones: la primera versa sobre la (s) categoría (s) y subcategoría (s) del problema para reconocer a profundidad el objeto de estudio. Una más es sobre lo que otros han investigado del tema para determinar el enfoque del propio estudio. Otra en cuanto a las teorías que permitirán comprender e interpretar lo que sucede en el estudio de campo. La última es sobre la metodología a emplear; todas juntas permiten percibir una idea clara de lo que se desea alcanzar.

En este caso, se pudo apreciar que las formas en que la escuela está siendo interpretada por sus agentes, involucra racionalidades híbridas, determinadas en gran medida por el contexto y la posición social que ocupa el agente dentro de este. Así se comprende que alrededor de la escuela se hayan producido diversos sentidos que contribuyen a establecer la experiencia de los estudiantes en el curso mismo de su vida escolar.

Por eso, que la escuela significara el aprendizaje solo se presenta en el discurso; en la realidad, la posibilidad de mejorar las condiciones económicas, adquirir reconocimiento social, recibir conocimientos prácticos antes que teóricos, ingresos económicos y estabilidad laboral para el futuro, la emergencia de tener acceso a una educación pública y con orientación; evidencia la construcción de unos sentidos que permiten reconocer la existencia de una perspectiva instrumental, un sinsentido elaborado sobre la escuela, caracterizado por esquemas lógicos y causales, con pretensiones universalistas y un futuro de vida anheloso.

Pero, al ser la escuela una complejidad social para los adolescentes, esta no sólo es interpretada y construida en la práctica desde una perspectiva instrumental por sus agentes, al significar la escuela la posibilidad de experimentar eventos institucionales; consolidar lazos afectivos e interactuar; vivir experiencias relacionadas con convivencia, resolver conflictos, salir de los salones de clases y experimentar un ambiente tranquilo, de amistad, de diversión, las diversas áreas institucionales como espacios para crear las mejores relaciones personales; también demuestra que los sentidos hacia esta institución se elaboran a partir de interpretaciones convencionales, nacidas de una dimensión intersubjetiva y local, a partir de las interacciones concretas que llevan a cabo sus agentes.

De esta manera, al aceptar que la escuela está siendo construida e interpelada a partir de sentidos instrumentales, se puede comprender que la división entre significados y la experiencia escolar, es sólo metódica, ya que estas dos formas de interpretar el mundo de la vida cotidiana escolar - que se reflejan en los dos sentidos identificados- se encuentran integradas y presentes en el flujo de la acción y de las reflexiones de los agentes. Por esto, el sentido que a la escuela otorgan los estudiantes es la transformación de la vida y de las realidades sociales rurales; y la formación de los escolares; observándose la tensión existente entre estas dos formas de reflexionar sobre la escuela, que acompañan de forma simultánea a sus agentes.

Estos dos sentidos de la escuela permiten comprender la flexibilidad de los procesos cognitivos de los participantes, que, atendiendo a sus necesidades y deseos inmediatos, no pueden dejar de proyectarse a su proyecto futuro. Los sentidos de la escuela producidos por esta comunidad escolar rural demuestran cómo sus procesos de pensamiento presentes se relacionan con el futuro, como combatiendo la incertidumbre del mañana. Lo anterior puede estar relacionado, por una parte, con la interpenetración constante que sufre el sentido instrumental de la escuela, por parte del mundo social inmediato, pero también puede relacionarse con la intención de los mismos adolescentes, de instrumentalizar por medio de la escuela sus reflexiones.

Entonces, en la escuela telesecundaria deberían favorecerse actividades que promuevan el sentido vocacional de asistir a la escuela por convicción, para tener otra visión de la institución, ir al colegio como una actividad constructiva, autorregulada y estratégica con sentido; en tal sentido surge la interrogante: ¿cómo lograr un sentido vocacional hacia la escuela?

En la reflexión sobre los sentidos de la escuela no se puede acentuar con exclusividad el discurso instrumental que a ella se le ha adjudicado, sino que también es preciso determinar los procesos sociales nunca acabados de los que participa este grupo de jóvenes, por ser la escuela una construcción social anclada en determinaciones sociales específicas. Por lo tanto, para comprender cómo y por qué se elaboraron los sentidos en torno a la escuela por determinados agentes, se debe atender a las mediaciones geográficas, biográficas y macroestructurales, que están influyendo en tales configuraciones.

La psicología puede contribuir a esta comprensión, mostrando cómo se construyen los sentidos directamente relacionados a las vivencias concretas de quienes los producen, a partir de marcos simbólicos de interpretación de la realidad, que encuentran su base en la existencia de significados compartidos, experiencias o relaciones, por medio de acciones comunicativas llevadas a cabo por sus agentes. Aunque esta realidad está muy distante, ya que el profesor de telesecundaria no tiene el perfil de esta disciplina y no existe un especialista que lo reemplacé. Para lo cual vale la pena preguntarse, ¿cuánto tiempo pasará para que incorporen psicólogos en telesecundaria?

Aunque en este trabajo se deseó hacer una lectura cuidadosa de los sentidos hacia la escuela para la comunidad estudiantil, es evidente que el análisis propuesto posee limitaciones. Por ejemplo, quedaron sin explorar de una manera profunda, los sentidos desde una perspectiva de género, ya que sólo se describen y analizan de forma general las razones para asistir a la escuela, por parte de los estudiantes según sexo, o lo que puede estar representando

el compromiso para los profesores, reclamándose una reflexión más juiciosa sobre las diferencias existentes entre los argumentos brindados por los estudiantes y los docentes.

Además, sería interesante contrastar estos sentidos elaborados en torno a la escuela por un grupo de estudiantes, con los sentidos de la escuela y la educación, que configuran los discursos institucionales del Estado que alientan las actuales políticas educativas para hacer un comparativo de realidades.

Es preciso retomar la pregunta de ¿cómo podemos contribuir al desarrollo de una «pedagogía del sentido hacia la escuela»? En primer lugar, es necesario considerar al adolescente como un intérprete competente de su mundo social y establecer una nueva relación del catedrático (docente, investigador o gestor) con los adolescentes (alumnos, investigados). Los estudiantes sufren una falta de consideración en las políticas educativas y reformas que no tienen ni toman en cuenta su sentir.

Por último, no hay que dejar de lado el aprendizaje realizado en esta investigación que dio como producto el presente artículo. En cuanto a los aprendizajes adquiridos desde el punto de vista profesional y personal, la autora aprendió varias cosas, pero la más importante es que la investigación social permite comprender los diversos fenómenos que percibe en el campo educativo del que forma parte. Otras más son con relación a las diversas fases del proyecto de estudio como:

- Antes de proponer alguna alternativa de solución, hay que entender el problema.
- Un profesional de la educación es en esencia un investigador social.
- Un docente investigador requiere de disciplina, paciencia y constancia para dilucidar un problema.
- El objetivo de un profesional de la educación no es sólo vislumbrar el problema u opinar al respecto, sino generar propuestas de solución.

Referencias bibliográficas:

- Alonso Alonso, M. M. y Fernández Ríos, L.E. (2015). El sentido de la escuela como objeto de estudio: Apuntes teórico-metodológicos. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 7 (12). Recuperado de: https://sociologia-alas.org/wp-content/uploads/2016/05/CyCL_ALAS-Vol7No12-dic2015.pdf
- Amato, R. (2006). Proyecto de Vida. Exposición en el 34° Congreso Argentino de Pediatría. Córdoba.
- Ayala, J. (2013). Adolescencia y proyecto de vida; Persona, Revista Iberoamericana de personalismo comunitario. Recuperado de: www.personalismo.net/PDF/0807adolescencia.PDF
- Berstein, B. (1971): *Class, codes, and control*, Vol. I: Theoretical studies towards a sociology of language. Londres: Routledge and Kegan Paul (Traducción al español en AKAL, 1989).

- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Carbonari, F. (2018). Jóvenes de sectores populares y sentidos sobre la escuela media. La influencia de lo laboral. *Revista Brasileira de Educação* v. 23 e230025.
- D'Angelo, O. (1994). Modelo integrativo del proyecto de vida. Provida. La Habana, Cuba.
- D'Angelo, O. (2000). Proyecto de Vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. Biblioteca virtual.
- D'Angelo, O. (2005). La subjetividad y la complejidad. Procesos de construcción y transformación de la subjetividad individual y social. Recuperado de: <http://www.cips.cu/wp-content/uploads/2020/06/2-Creatividad.pdf>
- Díaz, J. (2003). La construcción de la identidad en los adolescentes de secundaria. VII Congreso Nacional De Investigación Educativa, México.
- Ducoing, Watty P. (2007). La educación secundaria un nivel demandante de especificidad y objeto de estudio emergente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo. Año/vol.12, número 032 COMIE. Distrito Federal, México.
- Durkheim, E. (1966). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Escalante Bravo, M. G. (2018). Una escuela telesecundaria en contexto vulnerable: desigualdad social y educativa. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1 (1), 175-184. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i1.255>
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). (2020). Estado de la Educación Secundaria en América Latina y el Caribe. Aportes para una mirada regional. Pedro Núñez, editor; Daniel Pinkasz, editor. FLACSO: San José, Costa Rica. Recuperado de: <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/12/I-Informe-Regional-FLACSO.pdf>
- Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (2), 48-69.
- Giró, J. (2011). Las amistades y el ocio de los adolescentes, hijos de la inmigración. *Papers*, 96/1.
- Gómez, Urrutia, V. y Royo Urrizola, P. (2015). Nuevas subjetividades y proyecto de vida: jóvenes universitarios de la VII región del Maule, Chile. *Revista de Estudios Sociales*, núm. 53, julio-septiembre, pp. 90-101.
- González Rey, F. (2002). Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural. México. DF: Thomson.
- González Rey, F. (2009). Psicoterapia, subjetividad y postmodernidad: una aproximación desde Vygotsky hacia una perspectiva histórico-cultural. Buenos Aires: Noveduc.

- González Rey, F. (2011). "Sentidos subjetivos, lenguaje y sujeto: avanzando en una perspectiva postracionalista en psicoterapia", *Rivista di psichiatria (Brasil)*, vol. 46, núm. 5-6.
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. RMIE*, 20 (67), 1019-1054.
- Hernández Hernández, F. (2006). El informe PISA: una oportunidad para replantear el sentido del aprender en la escuela secundaria. *Revista de Educación*, extraordinario, pp. 357-379.
- Hernández, O. (2007). El sentido de la escuela. Análisis de las Representaciones Sociales de la Escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de Bogotá. Trabajo de grado presentado para optar al título de Psicólogo. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Klein, A. (2013). *Subjetividad, Familias y Lazo social. Procesos psicosociales emergentes*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Leontiev, A. N. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre.
- Llinás, P. (2008). Sentidos de la experiencia escolar en la escuela secundaria: percepciones de los alumnos en cuatro jurisdicciones argentinas. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, dirigida por Guillermina Tiramonti y co-dirigida por Inés Dussel. FLACSO-Argentina.
- Longares, V. C. (2006). La Telesecundaria en México: Historia de un proyecto de educación a distancia, innovación educativa y desarrollo rural (1964-2000). Facultad de Humanidades y Educación [Dpto. de Ciencias de la Educación], Universidad de Burg. *Historia de La Educación*, 25, 708-709. Recuperado a partir de <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11252>
- Lozano Andrade, J.I. (2003). Los saberes y cualidades pertinentes en la formación y práctica de los profesores de educación secundaria: un análisis desde sus representaciones sociales. Tesis de Doctorado, ENEP Aragón, UNAM.
- Martínez Miguélez, M. (2002). Hermenéutica y análisis del discurso como método de investigación social. *Paradigma*, Vol. XXIII, N° 1.
- Merlinsky, G. (2006). La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado. *Cinta de Moebio* 27, 248-255. Recuperado de: www.moebio.uchile.cl/27/merlinsky.html
- Parsons, T. (1959): The school class as a social system: some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*.
- Prieto Jiménez, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, n. 10, pp. 325-345.
- Quiroz, E. R. (2002). Telesecundaria: los estudiantes y los sentidos que

- atribuyen a algunos elementos del modelo pedagógico – México, Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), CINVESTAV, México.
- Reyes Juárez, A. (2011). *Más allá de los muros. Adolescencias rurales y experiencias estudiantiles en telesecundarias*. Ciudad de México: COMIE.
- Reyes Juárez, A. (2011). Experiencias estudiantiles de adolescentes rurales: Un acercamiento a la faceta subjetiva de la telesecundaria en México. *Revista Iberoamericana de Educación* n.º 55/3.
- San Fabián Maroto, J. L. (2000). La escuela y la pérdida de sentido. *Revista de Educación*, N° monográfico, 323, pp. 9-28.
- Santos, A. y Carvajal, E. (2001). Operación de la Telesecundaria en zonas rurales marginadas de México. *Revista Latinoamericana de Investigación Educativa*, núm. 2.
- Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Tenti Fanfani, E. (2000). Políticas educativas y equidad en México. La experiencia de la educación comunitaria, la telesecundaria y los programas compensatorios. México: SEP.
- Tiramonti, G. (2004). “Una cartografía de sentidos para la Escuela”, ponencia presentada en: Para el Desarrollo económico, primero el desarrollo social, Segundo Coloquio, IEPES- CGE, Facultad de Ciencias Económicas, UBA, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. & Minteguiaga, A. (2004). “Una nueva cartografía de sentidos para la escuela”, en: G. Tiramonti (coord.), *La trama de la desigualdad educativa: Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial. Recuperado de: http://polsocytrabiigg.sociales.uba.ar/files/2014/03/la_trama.pdf
- Weiss, E. (2006). “Los jóvenes como estudiantes. Presentación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (29) (en línea), pp. 359-366. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002902.pdf>
- Wolff, L. y De Moura Castro, C. (2000). “Educación secundaria en América Latina y el Caribe: los retos del crecimiento y la reforma”. Publications, Education Unit Inter-American Development Bank 1300 New York, Washington. <https://publications.iadb.org/es/publicacion/13457/educacion-secundaria-en-america-latina-y-el-caribe-los-retos-del-crecimiento-y-la>