

Los sentidos de la experiencia escolar en estudiantes chilenos de grupo socioeconómico alto, medio y bajo

The meanings of the school experience in Chilean students from high, medium and low socio-economic groups

Pablo Neut Aguayo 

Universidad de Barcelona, Barcelona, España

pabloneutaguayo@gmail.com

Recibido: 24-octubre-2023

Aceptado: 27-febrero-2024

Publicado: 15-marzo-2024

Citación recomendada: Neut Aguayo, P. (2024). Los sentidos de la experiencia escolar en estudiantes chilenos de grupo socioeconómico alto, medio y bajo. *Psicoperspectivas*, 23(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol23-issue1-fulltext-3084>

RESUMEN

Desde el retorno a la democracia en Chile, un diagnóstico general estableció la existencia de una "crisis de sentido" de la escuela. Con el objetivo de evidenciar los sentidos que elaboran jóvenes chilenos de distintos grupos socioeconómicos en torno a la escuela, se llevó a cabo un estudio cualitativo de carácter biográfico-narrativo basado en entrevistas a 35 estudiantes de Grupo Socio-Económicos (GSE) bajo, medio y alto que cursaban su último año de escolaridad obligatoria. Los resultados demuestran la existencia de una pluralidad de sentidos escolares, agrupados fundamentalmente en aquellos "extrínsecos" (proveniente del relato social) e "intrínsecos" (elaborados en base a la propia experiencia escolar). Ambos grupos de sentidos se distribuyen de manera transversal en el estudiantado. Aun así, los jóvenes de GSE bajo y medio tienden a exhibir un mayor apego emocional en torno al sentido de la experiencia escolar, mientras que, en aquellos de GSE alto se percibe una versión más crítica del mismo. Con todo, y sin diferencias entre GSE, la dirección global del proceso de semantificación en torno a la escuela se define en la dimensión relacional y vincular.

Palabras clave: escuela, estudiantes, experiencia escolar, sentido

ABSTRACT

Since the return to democracy in Chile, a general diagnosis established the existence of a "crisis of meaning" in the school. In order to show the senses elaborated by young Chileans from different socioeconomic groups about school, we conducted a qualitative biographical-narrative study based on interviews with 35 students from low, middle and high Socio-Economic Groups (GSE) who were in their last year of compulsory schooling. Findings show the existence of a plurality of school meanings, fundamentally grouped into those "extrinsic" (coming from the social narrative) and "intrinsic" (elaborated on the basis of the school experience itself). Both groups of meanings are distributed transversally among the student body. Even so, young people of the low and middle GSE tend to exhibit a greater emotional attachment to the meaning of the school experience, while those of the high GSE tend to perceive a more critical version of it. All in all, and without differences between GSE, the global direction of the semantification process around school is defined in the relational and relational dimension.

Keywords: meaning, school, school experience, students

Conflictos de interés: La persona autora declara no tener conflictos de interés.



Publicado bajo [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Desde el retorno a la democracia en Chile, se ha desarrollado un diagnóstico general afirmando que existe una “crisis de sentido” de la escuela chilena. De este ha participado tanto el discurso académico de los noventa (Cariola & Cox, 1991; Lemaitre, 1992; Mena & Rittershausen, 1991) y el del milenio (Abarca et al., 2012; Flores, 2001; Hevia, 2006; Sánchez & Santis, 2009), como los instrumentos de política pública (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006; Mineduc, 1994). En términos generales, la constatación de la crisis se ha inferido del análisis de factores “objetivos” y “medibles” (indicadores de calidad, pertinencia curricular, deserción educativa, segregación escolar, etc.). En suma, a consecuencia de los déficits exhibidos por los indicadores seleccionados se deduce una “crisis de sentido” en los sujetos (Neut & Miño, 2018; Neut et al., 2019). Otra parte de la investigación se ha concentrado en evidenciar los procesos de semantificación desarrollados por el estudiantado en torno a su experiencia educativa. Esta, contrariando el diagnóstico dominante, ha revelado una escolarización saturada de sentidos. En efecto, ya desde la década de 1990 algunos estudios empíricos revelaban la significatividad de la experiencia escolar para los jóvenes chilenos (Salinas & Frassen, 1997). Investigaciones posteriores respaldarán esta constatación (Molina, 2008; Moya, 2007; Rojas, 2006; Silva et al., 2013), evidenciando la existencia de un horizonte de sentido fragmentado entre los escolares chilenos (Molina, 2008).

Dicha fragmentación se estructuraría en base a una “tensión de sentido” central, determinada por la preponderancia atribuida al orden instrumental o relacional (Neut et al., 2019). En la práctica, cuando prima la dimensión instrumental, la escuela es concebida como un medio de ascenso social y las alusiones de sentido se sintetizan en la expresión “ser alguien en la vida” (Moya, 2008, p. 9) o alguna de sus derivaciones: “ser alguien” (Salinas & 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 al orden relacional, lo significativo es la vivencia cotidiana y la sociabilidad escolar. Aquí, el sentido es enunciado bajo la expresión “vivir la experiencia/etapa” (Molina, 2008, p. 116) y se materializa en “el acto de compartir con otros” (Silva et al., p. 5) o tener “contacto con otros jóvenes” (Baeza, 2001, p. 85). La investigación empírica entonces, ha demostrado que los jóvenes chilenos desarrollan múltiples sentidos en torno a la escuela. No obstante, del conjunto de trabajos que se inscriben en esta perspectiva emerge una imagen que no deja de exhibir sus propios límites. Es en consideración de estos que el presente trabajo intenta complementar algunos de los “vacíos” detectados, los cuales son expuestos a continuación. El estudio sobre el sentido de la escuela en Chile concitó la atención de la investigación educativa durante los ‘90 y la primera década del 2000. Sin embargo, este impulso perdió fuerza en décadas subsiguientes, produciendo una relativa “desactualización” investigativa en la materia.

En términos generales, tales investigaciones representaron un avance para la comprensión de los sentidos escolares desarrollados por el estudiantado. Sin embargo, se caracterizaron por presentar una relativa parcialidad. En efecto, con excepción de los trabajos de alcance nacional (Edwards et al., 1995) o regional (Silva et al., 2013) -así como de aquellos que incluyen a establecimientos de distinta dependencia administrativa (Edwards et. al, 1995; Salinas & Franssen, 1997)- el grueso de la investigación nacional exhibe una gran concentración territorial y socioeconómica en sus muestras. En concreto, estas se focalizan en estudiantes de la región Metropolitana (Baeza, 2001; Molina & Oliva, 2015; Molina, 2013b; Molina 2008; Moya, 2008; Salinas & Franssen, 1997) y de estrato socioeconómico bajo (Baeza, 2001; Silva et al., 2013; Moya, 2008) o de escuelas municipalizadas (Molina, 2008; Molina, 2013b; Molina & Oliva, 2015).

Asimismo, junto al tema muestral, también existen precisiones de mayor calado analítico, relacionadas particularmente con la forma en que se ha “accedido” al sentido. Al respecto, en los estudios previos no se explicita cuáles fueron las preguntas o los procedimientos desarrollados para detectar los significados estudiantiles. Esto resulta fundamental, pues, como veremos en los resultados, la posición de enunciación de los jóvenes se va desplazando dependiendo del tipo de “pregunta por el sentido” a través de las cuales son interpelados. Este desplazamiento se relaciona con un fenómeno detectado por Baeza

(2001) en su estudio sobre el “oficio de alumno”, donde el autor afirma: “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” (Baeza, 2001, p. 129). Es por esta cualidad multienunciativa que la pregunta por el sentido adquiere centralidad; es decir, el tipo de interrogación induce un determinado posicionamiento discursivo. Por ello, y para el caso de la literatura previa, existe una dificultad al momento de dimensionar cuál de las posiciones (“extrínseca” o “intrínseca”) fue la “estimulada” en el trabajo de campo, debido a que en los reportes de investigación no se explicitan las interrogantes a través de las cuales se dilucidó el sentido escolar elaborado por el estudiantado.

El objetivo de esta investigación es evidenciar los sentidos que elaboran jóvenes chilenos de distintos grupos socioeconómicos en torno a la escuela y su experiencia en ella, dado que dicha dimensión permite calibrar el grado de pertinencia y significatividad de la educación nacional (Molina, 2008; Molina & Oliva, 2015), así como el nivel de equidad de su sistema formativo (Molina, 2013a; Neut et al., 2019; Neut & Miño, 2018). Con este artículo se busca reactualizar la investigación en torno a un problema medular del sistema escolar (retomando la senda abierta por la investigación de los ‘90 y comienzos del 2000), complementar el sesgo de concentración socioeconómica exhibido en los estudios previos (incluyendo a estudiantes de grupo socioeconómico bajo, medio y alto) y transparentar el ejercicio interrogativo a través del cual se estimulan unas determinadas narrativas estudiantiles en torno a su experiencia escolar (explicitando las preguntas por el sentido aplicadas en las entrevistas). Todo esto, insistimos, en consideración de que dicho sentido constituye una dimensión de primer orden para el logro de una educación significativa y relevante en Chile.

Método

Diseño

Para llevar a cabo este estudio se aplicó la metodología desarrollada por el enfoque biográfico-narrativo en su versión contextualista (Bolívar & Domingo, 2019; Connelly & Clandinin, 2000; Delory-Momberger, 2017; Goodson et al., 2016; Moriña, 2017). A través de dicho enfoque, lo que se pretende es dilucidar el saber social sedimentado en las experiencias singulares de los sujetos (Bertaux, 2005), pues, como afirma Rivas (2009), las biografías “no hablan sólo de los sujetos individuales, sino que fundamentalmente nos ponen de manifiesto los contextos sociales, políticos y culturales en los que éstas se han ido construyendo” (p. 21). En consideración de dicha premisa, se adoptó la estrategia de los “relatos biográficos paralelos” (Bertaux, 2005; Bolívar et al., 2001), consistente en la producción de un conjunto relativamente amplio de “relatos de vida”, los que, en su contrastación, permiten evidenciar recurrencias empíricas entre los distintos trayectos individuales. Tal ejercicio posibilita superar la lectura particularista de cada biografía y acceder a los modelos y las narrativas sociales que les subyacen.

La investigación se ciñó a las pautas establecidas en el “Código ético de integridad y buenas prácticas de la Universidad de Barcelona” (2019; <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/129464>) y en el “Código de Integridad en la Investigación de la Universidad de Barcelona” (2020; https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/166917/3/11636_497723_3145_.pdf).

Participantes y procedimiento

Para determinar la adscripción de los estudiantes a un grupo socioeconómico (GSE), se utilizó la clasificación oficial elaborada por el Ministerio de Educación de Chile que divide a los colegios en cinco categorías (Agencia de Calidad de la Educación, 2013). En este caso, seleccionamos tres centros educativos clasificados en las categorías de nivel socioeconómico alto, medio y bajo. Para la selección particular de los estudiantes, se solicitó al director o directora del establecimiento y al profesor o profesora jefe (profesor o profesora tutor) de cada curso que proporcionara una lista de potenciales entrevistados, considerando perfiles diversos de acuerdo a los siguientes criterios: rendimiento académico, adhesión al orden expresivo y regulativo de la escuela y género. En la práctica, se intentó

incluir a jóvenes con distintas experiencias y disposiciones frente a la institución, respetando a su vez el criterio de paridad de género en la muestra.

El instrumento utilizado para la producción de los relatos de vida fue la entrevista biográfica (Bertaux, 2005; Bolívar & Domingo, 2019; Bolívar et al., 2001), la que fue aplicada a estudiantes que cursaban su último año de escolaridad obligatoria (4o. año de Enseñanza Media) en la ciudad de Santiago (Chile). El trabajo de campo se desarrolló en dos fases, en la primera se aplicó una entrevista biográfica única a 35 estudiantes, entre los meses de marzo y junio del año 2019. De estos, 10 correspondían a jóvenes de un colegio particular-pagado de grupo socioeconómico (GSE) alto, 10 pertenecían a una institución particular-subvencionada¹ de GSE medio y 15 acudían a un liceo municipal de GSE bajo. De este total, 17 eran estudiantes hombres y 18 estudiantes mujeres (ver **Tabla 1**). En una segunda fase, desarrollada entre los meses de julio y septiembre del año 2019, se seleccionó a dos estudiantes de cada GSE (seis en total) para el desarrollo de una entrevista biográfica progresiva. En la práctica, con cada uno de estos seis jóvenes se efectuaron tres encuentros consecutivos (adicionales a la entrevista biográfica única) con la finalidad de comprender en profundidad la significatividad asignada a su experiencia escolar.

Tabla 1
Composición de la muestra

Tipo establecimiento	Liceo municipal	Colegio particular subvencionado	Colegio particular pagado
GSE	Bajo	Medio	Alto
Fase/Instrumento	Número de participantes		
Fase 1	15	10	10
Entrevista Biográfica Única	(8 mujeres y 7 hombres)	(5 mujeres y 5 hombres)	(5 mujeres y 5 hombres)
Fase 2	2	2	2
Entrevista Biográfica Progresiva	(1 mujer y 1 hombre)	(1 mujer y 1 hombre)	(1 mujer y 1 hombre)
Total de participantes	35 (18 mujeres y 17 hombres)		
Total de entrevistas	53*		

Notas: *Los encuentros de la Entrevista Biográfica Progresiva se contabilizaron como una entrevista independiente.

Aspectos éticos

Como resguardo ético, se solicitó la firma de un consentimiento informado a: i) el director o directora de cada uno de los establecimientos educativos; ii) el adulto responsable (denominado en Chile como “apoderado/a”) del estudiante entrevistado; y, iii) los estudiantes que fueron convocados a dar su testimonio. En este documento se asumió el compromiso de asegurar el anonimato de los participantes, razón por la cual serán referidos mediante seudónimos en la sección de Resultados.

¹ Los establecimientos particulares-subvencionados son aquellos que, siendo propiedad de privados, reciben un aporte estatal por estudiante.

Análisis de datos

Para el análisis de los “relatos de vida” producidos en las entrevistas se recurrió al análisis sociobiográfico. Este permitió evidenciar las recurrencias empíricas entre las distintas narrativas, así como las relaciones estructurales entre las biografías (Bertaux, 2005; Meccia, 2020; Moriña, 2017). Igualmente, a través de este procedimiento se tuvo en consideración una de las “precauciones” explicitadas previamente: aquella referida a la pregunta por el sentido. Como se señaló previamente, las formas de interrogación planteadas al estudiantado tienden a estimular un determinado posicionamiento enunciativo. Y este ejercicio de posicionamiento emergió espontáneamente en las entrevistas, particularmente en las respuestas desarrolladas en torno a cuatro interrogantes específicas. Estas fueron: (a) ¿Cuál es el sentido de la experiencia escolar para la sociedad chilena?; (b) ¿Cuál es el sentido de tu propia experiencia escolar?; (c) Tras más de una década de asistir a la escuela ¿cuáles son los principales aprendizajes que te deja tu paso por la misma?; (d) Tú, como la mayoría de 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?

Aunque no se intentó establecer una correlación directa, es posible señalar que, mientras las dos primeras preguntas -que se dirigen explícitamente a inquirir sobre el sentido de la escuela- tienden a alinearse para perfilar su versión más “extrínseca”, las dos últimas -que interrogan “lateralmente” sobre el sentido, pero que generan respuestas con mayor consistencia vivencial- inducen una aproximación de talante más “intrínseco”. Para ejemplificar esto, la **Tabla 2** refleja el carácter pluri-enunciativo del sentido y su dependencia respecto del tipo de pregunta realizado.

Como se puede apreciar, las interrogantes explícitas sobre el sentido social y personal (preguntas 1 y 2) tienden a posicionar al estudiantado en sus versiones más “extrínsecas”, induciendo una reflexión “hacia afuera”, es decir, basada en las consecuencias de la escolarización para el futuro (“ser alguien”, “ser importante”, “tener una profesión”, “preparar a la gente”). Por el contrario, las interrogantes dirigidas hacia los aprendizajes y el lugar de la escuela en la vida (preguntas 3 y 4) generan una reflexión “hacia adentro”, que enfatiza el impacto biográfico de la escolarización. Aquí el orden propiamente subjetivo (“valorarme”, “encontrarse uno mismo”, “madurar”, “tener valores”) y el de la sociabilidad (“relacionarme con la gente”, “sociabilizar”) adquiere relevancia. En los Resultados revisamos las formas a través de las cuales se expresa este proceso de multisentimentación.

Tabla 2
Posiciones de enunciación por tipos de pregunta

	1. ¿Cuál es el sentido de la experiencia escolar para la sociedad chilena? ¿Cuál es la importancia para la sociedad de asistir a la escuela?	2. ¿Cuál es el sentido de tu propia experiencia escolar?	3. Tras más de una década de asistir a la escuela ¿cuáles son los principales aprendizajes que te deja tu paso por la misma?	4. Tú, como la mayoría de 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?
	(Sentido social de la escuela)	(Sentido personal de la escuela)	(Aprendizaje de la escuela)	(Lugar de la escuela en la vida)
GSE Bajo Tamara	Aprender y ser alguien en la vida, ser importante, tener una profesión, salir adelante.	Me marcó un ciclo (...) me importa estudiar, aprender porque igual quiero ser importante, tener mi profesión.	Me enseñó a madurar, me enseñó muchas cosas, valorarme (...) 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.
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 (...) 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, igual ayuda a 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.	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.
GSE Alto Raúl	Ir a estudiar y después (...) para conseguir tu título y listo. Para que aprendan (...) y luego trabajar para el futuro de Chile.	A pesar de que me vaya bien, soy una persona que no me gusta mucho estudiar (...) pero siempre trato de hacer lo mejor.	Yo creo [que] puedo relacionarme 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.

Resultados

En los relatos se distingue el nivel -extrínseco o intrínseco- en el que se movilizan y se da cuenta de los desplazamientos enunciativos verificados.

Estudiantes de GSE bajo

Desde la perspectiva extrínseca, para los estudiantes de GSE bajo el sentido social de la escuela es inscrito, en primer lugar, en la lógica del 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 ciertas cosas que no se aprenden en la calle (...) todas las materias” (Andrés). Ante la misma interrogante, Sebastián afirma: “yo creo que aprender y educarte más que nada” (Sebastián). Seguidamente, dicho aprendizaje es inscrito en una perspectiva proyectual. En breve, antes que por sí mismo, este es valorado en tanto mecanismo de contención y promoción social.

Respecto de la contención social, el aprendizaje constituye una herramienta “preventiva”. Lo dice Claudia ante la pregunta por el sentido social de la escuela: “para tener un buen futuro, si no aprendes vas a estar en la calle, drogándose y todo eso” (Claudia). Y lo corrobora Boris, para quien el sentido social es: “tener a los cabros estudiando, haciendo algo para que no estén en la calle” (Boris). Pero más importante aún que su función preventiva, la cuestión del sentido social de la escuela adquiere su mayor consistencia en tanto mecanismo para la construcción de las trayectorias futuras. Gema, por ejemplo, atribuye como sentido social de la escuela el “que aprendan, que sean alguien en la vida (...) que trabajen, que tengan plata” (Gema). De esta manera, en la mayoría de los relatos prima una perspectiva proyectual -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” (María). Es en esta versión que se moviliza la conclusión de Tamara sobre el sentido social de la escuela: “ser alguien en la vida, ser importante, tener una profesión, salir adelante” (Tamara).

Ahora bien, si el sentido social se atribuye generalmente a la consolidación de una trayectoria futura, el sentido individual tiende a alinearse con esta perspectiva. Lo afirma Jaime ante la pregunta por la significatividad de su propia experiencia escolar: “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” (Jaime). Y lo reafirma Tamara: “me importa estudiar porque igual quiero ser importante, tener mi profesión, tener mi casa” (Tamara). Entonces, el sentido extrínseco de la escuela se ubicaría en una dimensión proyectual de integración y ascenso social. Con ello, la función certificativa, aunque no explicitada como tal, es la que se trasluce a través de aquellas interrogantes que activan un posicionamiento “extrínseco”.

Sin embargo, en su versión intrínseca, la cuestión del ascenso social pierde preminencia, particularmente ante la pregunta por los aprendizajes adquiridos en la experiencia escolar. En efecto, esta hace emerger una valoración profunda de la formación y los valores adquiridos. La visión de Claudia es representativa. De acuerdo a ella, el principal aprendizaje de la vida escolar se relaciona “con los valores que te enseñaron en la escuela” (Claudia). Ahora bien, ¿cuáles serían estos? El relato de Cristina nos ayuda a evidenciarlos: “aquí se aprende la empatía, el compañerismo, el trabajo en equipo y igual eso queda” (Cristina). Esa es también la evaluación de Andrés, que destaca cómo en el colegio vivió “el compañerismo, la disciplina en respetarse mutuamente” (Andrés). Se puede ver que la visión del estudiantado ante la pregunta por los aprendizajes tiende a posicionarlos en una perspectiva más “interna” de formación valórica. Es por esta razón que, en su versión intrínseca, el espacio escolar es mayoritariamente significado como un lugar de encuentro y sociabilidad.

Al respecto, y frente a la pregunta por el lugar biográfico que ocupa la escuela, los relatos coinciden en equipararla a la figura del hogar. Ramón, por ejemplo, afirma sobre la escuela: “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” (Ramón). Pamela refuerza esta imagen: “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” (Pamela). Y Sebastián concluye: “[La escuela] ocupa un lugar importante. Primero viene mi familia y después vienen los estudios, el colegio, mis amistades son solamente del colegio, yo no salgo en mi barrio porque igual son medios malos” (Sebastián). 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. Por ello, la escuela es representada como un lugar de contención y cuidado, que induce un fuerte apego emocional. El relato de Pablo es ilustrativo:

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)

La asimilación del colegio a la figura del hogar se multiplica en los relatos estudiantiles. Ello revela que, para un grupo significativo de jóvenes de GSE bajo, la experiencia escolar produce un proceso de significación “intrínseca” que instituye al espacio educativo como un lugar seguro y donde se desarrolla una profunda vinculación afectiva. Sin embargo, cuando las experiencias biográfico-escolares se articulan a partir de dinámicas de humillación y victimización, la elaboración de sentido asume una dirección contraria: el sin sentido. Esto ocurre, por ejemplo, en el caso de Carla, quien afirma haber sido víctima de bullying durante toda su escolaridad. Cuando se le inquiere por el sentido de su experiencia escolar, afirma: “vengo a calentar el asiento, porque de verdad no me gusta”. Más elocuente aún resulta su perspectiva sobre los aprendizajes adquiridos:

Que si soy débil me van a hacer bullying, porque como que siempre a las personas que son 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 (Carla).

Este tipo de aprendizaje “negativo” es reforzado por su percepción en torno al lugar que ocupa la escuela en su vida: “es que me da flojera venir la verdad -... si fuera por mi- estaría haciendo algo que realmente me guste hacer” (Carla). De esta manera, cuando la dimensión vincular se despliega en el horizonte del compañerismo -como ocurre en la mayoría de los casos entrevistados- el sentido intrínseco se desarrolla en la perspectiva del cuidado y el compromiso afectivo. Por el contrario, cuando lo hace desde dinámicas violentas, este se desarrolla de manera desafiante. En estos casos, la escuela pierde todo sentido.

Estudiantes de GSE medio

En términos generales, el alumnado de GSE medio realiza el mismo ejercicio significativo que 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 para que te vayas formando y aprendiendo” (Marcelo). Marcos señala frente a la misma interrogante: “aprender nuevas cosas para poder ser alguien en la vida” (Marcos). Y Sebastián concluye: “yo generalmente lo tomo donde uno viene a aprender, a educarse y a respetarse como persona civilizada” (Sebastián). Este último relato abre una variante que distingue a los jóvenes de GSE medio. En efecto, en ellos proliferará con mayor extensión la cuestión de la socialización -entendida como la adquisición de normas- y del desarrollo de la función “pública” de la educación -en tanto proceso de creación de capacidades sociales- para el “progreso” del país. Sobre la primera de estas cuestiones, 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 choro² (...) Uno ahí le enseñan a comportarse con cada persona, a saludar, a mantener la distancia, el respeto (Sebastián)

² En Chile, hombre atrevido, audaz, descortés.

Bajo esta perspectiva socializadora, Lucía afirma: “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” (Lucía). Por su parte, respecto de la creación de capacidades técnicas para el progreso 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” (Lucía). En esto es secundada por Leonardo, quien sostiene que el sentido social de la escuela es “avanzar, poder tener más estudiantes que puedan llegar más adelante de lo que los otros no pudieron, así ir avanzando como [sociedad]” (Leonardo).

Aun cuando esta última función resulta más presente que en 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 un proyecto de ascenso futuro. Por ello el aprendizaje es nuevamente subordinado al impacto que tiene en las trayectorias sociales. Así lo afirma Consuelo ante la pregunta por el sentido personal de su experiencia escolar: “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” (Consuelo). Y Lorena profundiza: “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” (Lorena). Finalmente, en la representativa opinión de Lorena:

[La escuela] 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 yo poder vivir más adelante mi futuro, como tener una buena vida, una base sólida que me ayude a yo poder surgir. (Lorena)

Ahora bien, respecto de los aprendizajes adquiridos en la experiencia escolar destacan principalmente dos cuestiones. En primer lugar, la formación de actitudes y valores personales. Por ejemplo, Tamara señala que su principal aprendizaje es “la responsabilidad” (Tamara). Marcos, por su parte, afirma haber aprendido: “valores como la disciplina, el orden, la perseverancia, entre otros” (Marcos). Mientras, Sebastián señala: “prefiero quedarme con ese aprendizaje de ser simple, respetuoso y esforzado” (Sebastián). 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. 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 (Matías).

Existe un segundo aprendizaje profusamente relatado y que refiere al tema de la sociabilidad. Aquí, lo que se destaca es la enseñanza en torno a la vida en común, tal como ocurre en el caso 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” (Leonardo). Marcelo también señala que su mayor aprendizaje fue “el convivir con personas, trabajar en equipo” (Marcelo). Y Consuelo concluye: “aprendí a cómo relacionarme con personas” (Consuelo). Este aprendizaje de la vida en común también sostiene la interpretación sobre el lugar que ocupa la escuela en la trayectoria biográfica. 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, ha sido importante el colegio para mí. (Consuelo)

Esta misma relación entre extensión temporal e intensidad convivencial es la expresada por Lucía: “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 (...) mis amistades” (Lucía). La relevancia del aspecto vincular es constantemente enunciada como dimensión referencial para calibrar el lugar biográfico que ocupa la escuela. Con todo, el tono emotivo no alcanza la intensidad exhibida por el estudiantado de GSE bajo.

De esta manera, aunque la mayoría le asigna un valor central en la vida, 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 adverso. De hecho, en este GSE solo dos jóvenes asimilaron a la escuela con la figura del hogar, operación efectuada con profusión por el estudiantado de sectores populares. Con todo, aun cuando la pregnancia emotiva no resulte tan intensa, para el alumnado de GSE medio la dinámica vincular representa un eje estructurante en los procesos de semantización de la experiencia escolar.

Estudiantes de GSE alto

En los estudiantes que asisten al colegio particular-pagado existe una mayor pluralización en torno a los sentidos sociales de la escuela. No es que falten aquellos que esgrimen sus pares de GSE bajo y medio. De hecho, la noción de que la escuela habilita para las trayectorias futuras es algo que emerge reiteradamente. Por ejemplo, Elena afirma que la importancia social de la escuela es: “educar y valorizar a las personas, o sea (...) prepararlos para su futuro” (Elena). En la misma tesitura, Sebastián señala: “todos los conocimientos que uno puede adquirir mientras creces es importante para después desarrollarse en la vida normal”. Y también, desde la perspectiva “pública” de la función escolar, Raúl sostiene que la importancia del colegio es: “ir a estudiar y después conseguir un trabajo (...) para conseguir tu título (...) y luego trabajar para el futuro de Chile”. 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 del mismo. En sus palabras:

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 dejan mucho de lado el arte y todos esos rubros que son importantes para la sociedad (...) porque desde chico te dicen “si vas a ser artista no vas a ser nada”, o sea tienes que ser un médico o ingeniero. (Pedro)

Esta percepción crítica no dejará de acrecentarse en otros testimonios. La principal impugnación se dirigirá al carácter homogeneizador de la institución. El testimonio de Raquel es categórico al respecto:

hoy en día la verdad lo siento como una máquina, que produce gente 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. (Raquel)

En esta visión, la escuela es percibida como un sistema de modelaje que inhibe la expresión de la singularidad. Valeria, por ejemplo, sostiene: “[el sentido es] normalizar a los alumnos [El objetivo es el] control social” (Valeria). Por su parte, Osvaldo señala que 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)

Como se puede apreciar, a diferencia de sus pares de GSE bajo y medio, los estudiantes de clase alta configuran un imaginario más plural y crítico en torno a los sentidos sociales de la escuela. 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. En efecto, para una mayoría, esta constituye una obligación “alienante”, aunque necesaria para sostener la trayectoria social deseada.

Lo ilustra Paula 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] para cumplir” (Paula). Una aproximación similar es la que nos presenta José, para quien la escolaridad constituye “una etapa que tengo que pasar para poder lograr lo que quiero. Pero en realidad para mí, desearía que no haya colegio (...) el sistema educacional me carga” (José). En el fondo, desde una dimensión extrínseca, la escuela es vista como un requisito que impone la sociedad para 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 escolarizador.

En la práctica esto supone que -como ya lo señalaba el estudiantado de clase media y popular- el certificado escolar constituya un requerimiento mínimo para habilitar las posibilidades de futuro. Lo señala Osvaldo de manera rotunda: “yo vengo a la escuela para poder irme luego. En verdad porque es una obligación, sin cuarto medio no eres nadie” (Osvaldo). Ahora bien, cuando este estudiantado es enfrentado a aquellas interrogantes que activan el sentido intrínseco, las posturas críticas prácticamente desaparecen. Aquí, al contrario, emerge una imagen de validación transversal de la experiencia escolar. Dos son las dimensiones enunciadas frente a la pregunta sobre los aprendizajes escolares. La primera es la referida a la adquisición de valores. Sebastián, por ejemplo, afirma sobre esto:

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)

La segunda dimensión es la relacionada con la generación de vínculos y la sociabilidad. Al respecto, Raúl afirma que la experiencia escolar le enseñó a “relacionarme con la gente, con mis amigos, eso me lo enseñó el colegio” (Raúl). También Paula tuvo como principal aprendizaje el “saber socializar, relacionarte con la gente” (Paula). Incluso Osvaldo, el mismo que veía a la escuela como un panóptico, reconoce que en su experiencia escolar adquirió “las habilidades para sociabilizar” (Osvaldo).

Este reconocimiento generalizado es reforzado por las valoraciones referidas al lugar que ocupa la escuela en sus vidas. Así lo comunica Raúl: “yo creo que la escuela tiene un puesto muy importante en mi vida porque es el lugar donde más sociabilizo”. Una experiencia similar es la de Pedro: “yo creo que el colegio ocupa un lugar importante, donde me relaciono socialmente (...) entonces vendría siendo como un lugar en donde existe una relación social” (Pedro). En estos jóvenes, la intensidad afectiva que revela la elaboración intrínseca de sentido no es tan aguda como en el caso de los de sectores populares. Sin embargo, esta emerge en algunos relatos particulares, como el de Raquel, para quien la escuela: “es como una familia (...) mi vida entera está acá, entera, mis amigos, los profesores que son mis papás” (Raquel). Con todo, su experiencia rivaliza con aquellas posiciones críticas que no ven en la escuela algo más que un espacio de “alienación” o un “mal necesario” para el desarrollo de los intereses futuros.

Así, es en los jóvenes de GSE alto donde prolifera una mayor pluralidad de sentidos -extrínsecos e intrínsecos- en torno a la escolaridad. No obstante, esto no constituye una barrera para el reconocimiento de los vínculos y la sociabilidad como ejes articuladores del sentido de la experiencia escolar.

Discusión y conclusión

Durante las décadas de 1990 y comienzos del 2000, los estudios en torno al sentido de la escuela en Chile articularon un campo de estudio caracterizado por una ambigüedad de base. De un lado, gran parte del discurso académico y de los dispositivos de política pública insistieron en el diagnóstico de una crisis de sentido; para estas aproximaciones, los déficits estructurales del sistema educativo permitían inferir la pérdida de significatividad de sus procesos formativos. Pero, al costado de estas perspectivas, la investigación empírica -basada en testimonios estudiantiles- daba cuenta de una escolaridad saturada

de sentidos. La creación de este campo tendió a debilitarse en las décadas siguientes, postergando una discusión que resulta de primer orden para calibrar el grado de pertinencia, significatividad y relevancia de la educación chilena. Desde entonces, el estudio en torno al sentido de la escuela en Chile quedó, en alguna medida, “desactualizado” en las agendas investigativas.

En consideración de ello, el objetivo de este trabajo fue reposicionar dicha discusión y reactualizar el saber acumulado en torno a este fenómeno, asumiendo también algunas de las limitaciones detectadas en la investigación previa, particularmente las referidas a la concentración socioeconómica de las muestras y la omisión de las preguntas a través de las cuales se accedió a los sentidos escolares. Concretamente, frente a una investigación concentrada en los sectores populares o de liceos municipales, se desarrolló un dispositivo metodológico que abarcó igualmente a sectores de clase media (de colegio particular-subvencionado) y alta (de colegio particular-pagado), cuestión indispensable para generar una visión más integral y compleja de los procesos de semantificación de la experiencia escolar.

Por otra parte, la explicitación de las preguntas a través de las cuales accedimos a los sentidos estudiantiles constituye un esfuerzo por transparentar las posiciones de enunciación estimuladas por el investigador en el momento mismo en que se despliega la situación/relación dialógica con el estudiante. Con todo, no se pudo abordar algunas de las limitaciones detectadas en la investigación previa, por ejemplo, la referida a la concentración territorial de la muestra (estudiantes de la región Metropolitana) o el análisis particularizado de los sentidos en consideración de marcadores como el género, la etnia, las culturas escolares de cada institución, entre otras.

Ahora bien, señalado este marco general de discusión, el estudio emprendido permite concluir que la crisis de sentido de la escuela enarbolada desde el retorno a la democracia se encuentra lejos de ser evidenciada en los relatos del estudiantado chileno. Por el contrario, estos despliegan ejercicios activos de semantificación en torno a su experiencia educativa; en efecto, a nivel “extrínseco”, la escuela es significada como un medio para la contención social (en los jóvenes de GSE bajo) y la movilidad ascendente (en todos los GSE). En este sentido, la función certificativa tradicional de la escuela no ha dejado de mantener su pregnancia como eje referencial de significación social. Bajo esta matriz primaria opera un primer movimiento de pluralización de sentido; sintetizando, dicha función es vivida diferencialmente, aunque es reconocida por todo el estudiantado. Para algunos, constituye un prerrequisito valorado positivamente, pues, habilitaría tanto las posibilidades de futuro individual como de desarrollo social (visión expresada en los tres GSE, pero con preeminencia en los sectores medio y bajo), pero también, en su versión crítica, es vivificada como una dimensión obligatoria y “alienante”, aunque necesaria para la consolidación de los proyectos vitales (en el caso de la mayoría de los jóvenes de GSE alto).

Por su parte, en la rivera de sentido “intrínseco”, es la dimensión vincular -la relación con los “otros significativos” (Baeza, 2001, p. 35)- la que predomina como desencadenante de los procesos de semantificación. En los jóvenes de sectores populares la intensidad afectiva de este proceso es aguda y la sociabilidad escolar se instala como un aspecto que hegemoniza su interpretación -y su adhesión sentimental- en torno a la escolaridad. En sus congéneres de GSE medio, dicha intensidad disminuye sin dejar de estar presente. Al mismo tiempo, para ellos la sociabilidad contribuye adicionalmente a la socialización, entendida como la adquisición progresiva de normas y la integración gradual a la sociedad. Incluso en las visiones más críticas del estudiantado de GSE alto, la relación con los otros se instala como un aspecto positivamente destacado de la vida en la escuela.

En una mirada de conjunto, la intersección entre los sentidos “extrínsecos” e “intrínsecos” configuran un horizonte de sentido fragmentado (Molina, 2008) que no es exclusivo de algunos estudiantes o grupos socioeconómicos, sino que se expresa en el relato de cada uno de los jóvenes. Con todo, y por sobre esta pluralidad de base, resulta indudable que la experiencia escolar produce su principal marcaje allí donde el sujeto es impelido a relacionarse con los otros de manera permanente. La intensidad afectiva de dicha

relación puede ser diferencial -resulta mayor en el estudiantado de GSE bajo y va disminuyendo en la medida que se “eleva” el nivel socioeconómico-, pero constituye el espacio que transversalmente estructura los procesos de significación del estudiantado. Y esto es así tanto en sentido negativo (la escuela como escenario de victimización), como positivo (la escuela como un lugar seguro y de cuidado).

Es precisamente en la tonalidad que imprimen los vínculos y las presencias -o las ausencias- donde se debe buscar la dimensión referencial que desencadena los procesos de semantificación de la experiencia escolar entre el estudiantado chileno.

Referencias

- Abarca, P., Hidalgo, F., & Tari, G. (2012). Crisis de sentido de la educación formal: resistencias y construcción de la juventud popular post-dictadura. *Extramuros*, 11, 85-100.
- Baeza, J. (2001). *El oficio de ser alumno en jóvenes de liceo de sector popular*. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Bellaterra.
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2019). *La investigación (auto) biográfica en educación*. Octaedro.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. La Muralla.
- Cariola, L., & Cox, C. (1991) La educación de los jóvenes: crisis de relevancia y calidad de la educación media. En M. Mena & S. Rittershaussen (Eds.), *La juventud y la enseñanza media* (pp. 23-42). Corporación de Promoción Universitaria.
- Connelly, F., & Clandinin, D. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006). Informe final. https://ciae.uchile.cl/download.php?file=noticias/824_-1463759466.pdf
- Delory-Momberger, C. (2017). Sentido y narratividad en la sociedad biográfica. *Virajes*, 19(2), 265-281. <https://doi.org/10.17151/rasv.2017.19.2.13>
- Edwards, V., Calvo, C., Cerda, A., Gómez V., & Inostroza, G. (1995). *El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media*. Mineduc, Programa Mece-Media.
- 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.
- Goodson, I., Antikainen, A., Sikes, P., & Andrews, M. (2016). *The Routledge international handbook on narrative and life history*. Routledge.
- Hevia, R. (2006). Frente a la crisis de sentido, una pedagogía de la confianza. *Revista PRELAC*, 2, 70-75.
- Lemaitre, M. (1992). Los jóvenes y la educación media. En S. Rittershaussen & J. Scharager (Eds.), *Análisis y proyecciones en torno a la educación media y el trabajo* (pp. 7-34). Corporación de Promoción Universitaria.
- Meccia, E. (Dir., 2020). *Biografías y sociedad: métodos y perspectivas*. Ediciones UNL, Eudeba.
- Mena, M., & Rittershaussen, S. (Eds.; 1991). *La juventud y la enseñanza media: una crisis por resolver*. Corporación de Promoción Universitaria.
- Ministerio de Educación [de Chile] (Mineduc, 1994). *Fundamentos, estrategias y componentes del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media*.
- Molina, W. (2008). Sentidos de la enseñanza media desde la experiencia escolar de estudiantes de liceos municipales. *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. *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., & 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>
- 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*, 46(6), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie4562021>
- Neut, P., Rivera P., & 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. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000100151>
- Neut, P., & 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, & S. Butendieck (Eds.), *Políticas públicas para la equidad social* (pp. 83-92). Universidad de Santiago de Chile. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34994.50886/1>
- Rivas, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad: Un cambio de argumento en la investigación educativa. En J. I. Rivas & D. Herrera (Coords.), *Voz y educación: la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 17-36). Octaedro.
- Rojas, X. (2006). Experiencia escolar juvenil y el ocaso de la institución escolar. *Revista Castalia*, 8(11), 66-79. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/2974>
- Salinas, A., & Franssen, A. (1997). *El zoológico y la selva: la experiencia cultural de los jóvenes de fin de siglo*. CIDE.
- Sánchez, R., & Santis, J. (2009). Educación, juventud y mundo popular: antecedentes, perspectivas y avances de una relación distante, fragmentaria pero esperanzadora. En J. Redondo & L. Muñoz (Eds.), *Juventud y Enseñanza Media en Chile del bicentenario: antecedentes de la revolución pingüina* (pp. 439-456). OPECH. <http://www.opech.cl/Libros/doc4.pdf>
- Silva, I., Bastidas, K., Calfuqueo, L., Díaz, J., & Valenzuela, J. (2013). Sentido de la escuela para niños y niñas Mapuche en una zona rural. *Polis, Revista Latinoamericana*, 34, 1-13. <https://doi.org/10.4000/polis.7829>