



FLACSO
ARGENTINA

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
-SEDE ACADEMICA ARGENTINA-
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

**“EMOCIONES Y VÍNCULOS EN LA EXPERIENCIA ESCOLAR: EL CASO
DE LAS ESCUELAS DE REINGRESO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES”**

AUTORA: MARIANA NOBILE

DIRECTORA: GUILLERMINA TIRAMONTI

CO-DIRECTOR: PEDRO NÚÑEZ

Julio de 2013

RESUMEN

La presente investigación se propone constituir un aporte para los estudios sociales acerca de las emociones y afectos en el espacio escolar, a partir de un análisis cualitativo de los vínculos entre docentes y estudiantes que tienen lugar en el marco del formato escolar de las llamadas “Escuelas de Reingreso” (ER) de la Ciudad de Buenos Aires. Éstas son resultado de una política de inclusión al nivel secundario de jóvenes en edad escolar, mayormente provenientes de sectores populares, que se encuentran excluidos del sistema educativo. Se presentan tres grandes líneas de exploración. En primer lugar, se analizan las trayectorias vitales de quienes egresaron de estas escuelas a fin de conocer sobre quiénes logra ser efectiva esta política de inclusión. En segundo lugar, se indaga en las condiciones, tanto estructurales como en relación con las pautas de interacción, que habilitan la construcción de una configuración vincular particular entre docentes y alumnos, que deriva en vínculos valorados como gratificantes por ellos. Por último, se analizan las experiencias emocionales y las implicancias de ese vínculo, tanto para la reinserción en el sistema educativo así como para los sentidos construidos en torno a la labor docente.

El análisis presentado nos permite dilucidar los alcances y limitaciones de una política de inclusión de este tipo, ya que deja en evidencia sobre quiénes logra ser efectiva -particularmente, jóvenes excluidos de la escuela, pero insertos en otra trama de instituciones que les brinda soportes de tipo familiar, comunitario, religioso, permitiéndoles asumir previamente la decisión personal de volver a estudiar. A su vez, la indagación de la experiencia emocional que vivencian quienes participan del vínculo en las ER nos permite, por un lado, descubrir las implicancias que tienen las gratificaciones derivadas de trabajar con una población entendida como vulnerable a la hora de renovar el compromiso asumido con su trabajo; por otro lado, nos permite observar el modo en que juegan la afectividad y las emociones en la consecución del proyecto de finalizar el secundario y en la posibilidad de imaginar otros proyectos en torno a sus inserciones futuras en distintas esferas sociales.

SUMMARY

This research seeks to make a contribution to the social studies on emotions and affects in a schooling environment by means of qualitatively analyzing the bonds between teachers and students, present in the schooling format of the so called "Schools for Returning Students (ER, in Spanish, Escuelas de Reingreso) of the City of Buenos Aires, which are the result of a policy to include into secondary education youngsters of schooling age, mainly from popular sectors, who are excluded from the school system.

As a result, three lines of exploration are opened. First, life trajectories of those graduating from these schools are analyzed in order to know who this integration policy is effective on. Second is the study of structural conditions as well as those related to interaction guidelines which enable the construction of a particular bond configuration between teachers and students, which in turn leads to bonds considered gratifying. Lastly, emotional experiences are analyzed, along with the implications of said bond, both in the reintegration into the school system and the senses constructed regarding the work of teachers.

This research sheds some light on the extent and limitations of an integration policy of this sort, since it shows who this policy is effective on - especially, youngsters excluded from school, but included in other institutions that give them support of family, community and religious nature, making it possible for them to take the personal decision of going back to school. At the same time, studying the emotional experience of those attending an ER enables us, on the one hand, to discover the implications behind gratifications arising from working with a population considered vulnerable when renewing the commitment with work; and on the other, to observe how affects and emotions work in the completion of a project to finish high school and to imagine other projects of future inclusion in various social levels.

AGRADECIMIENTOS

La posibilidad de concretar esta investigación requirió de la colaboración de diferentes personas que no quisiera dejar de mencionar. En primer lugar, a Dora Niedwieszki, quien me ayudó a retomar el contacto con las escuelas y que me permitieran acceder a los datos de sus egresados. En segundo lugar, merece un agradecimiento especial el profesor Guillermo Carabajal quien generosamente y sin conocerme me facilitó la base de datos que había elaborado sobre los egresados. En tercer lugar, a Lori Lentini de la Dirección de Estadística del Ministerio de Educación del GCBA, quien pacientemente respondió a mis requerimientos de datos acerca de las escuelas. También a Soledad Vázquez que facilitó el contacto con algunos ex alumnos. Por último, un agradecimiento especial a docentes, directivos y alumnos de las diferentes escuelas por su predisposición a participar de esta investigación; especialmente a los egresados que dedicaron su tiempo y me dejaron hurgar en sus vidas.

También cabe mencionar que esta investigación doctoral pudo ser realizada gracias al apoyo financiero del CONICET y el PROFOR.

Mi más profundo agradecimiento a la directora de esta tesis, Guillermina Tiramonti, quien hace años me dio la oportunidad de formar parte de un espacio de constante formación como es el Grupo Viernes. Le agradezco la generosidad y honestidad intelectual con la que contantemente nos incentiva a que nos animemos a seguir pensando. También por haber leído atentamente los borradores de esta tesis (muchas veces en mis tiempos, teniendo que sacrificar los suyos).

A su vez, quiero agradecer a Pedro Núñez, por haber realizado la co-dirección de este trabajo, por sus lecturas y comentarios minuciosos, cargados de humor que me alentaron para que siguiera adelante con esta labor. También por su amistad y confianza para compartir otros espacios de trabajo.

Gracias a todos los integrantes del Grupo Viernes por estos años de trabajo conjunto, intercambio y aprendizaje: Sandra Ziegler, Nancy Montes, Nadina Poliak, Mariela Arroyo, Cecilia Litichever, María Alejandra Sendón, Verónica Tobeña, Victoria Gessaghi, Lucía Litichever, Pedro Núñez, Nicolás Isola, María Emilia di Piero, Sebastián Fuentes. Esta tesis se origina en ese espacio, a partir de una investigación colectiva que para mí significó una primera y sumamente rica experiencia de investigación en equipo. Muchas ideas y discusiones desarrolladas en este trabajo fueron fruto de ese espacio, por tanto esta tesis es parte también de quienes llevaron a cabo ese proyecto, aunque, como se dice en estas ocasiones, la responsabilidad por el contenido es puramente mía. También quiero agradecer a mis compañeros por la cotidianeidad de la oficina del 8vo, y por los almuerzos compartidos

de los cuales aprendo constantemente, especialmente a Guillermina, por compartirlos como una más de nosotros y a Mariela, Sebas y Ceci por las nuevas ideas que siempre surgen en ese contexto. Nancy Montes merece un agradecimiento especial, no sólo por la confianza que ha depositado en mí desde que ingresé al equipo, sino también por su colaboración en el manejo de los datos estadísticos. A Mariela Arroyo, por acompañarme y apoyarme constantemente y por compartir otras instancias de trabajo.

La experiencia de transitar el doctorado no hubiera sido la misma de no haber encontrado a un grupo de gente que no sólo hizo amena la cursada, sino que la cargó de sentido por los intercambios, el aprendizaje, la generosidad en los comentarios a los distintos borradores, etc., pero también (y especialmente) por las cenas, los brindis y alguna que otra escapada. También es una buena oportunidad para pedir disculpas por mi falta de sutilezas para el intercambio –varios de mis compañeros tuvieron que padecerme y Julia fue la primera de ellos- pero por suerte a lo largo de los años me fueron enseñando y a la larga fui aprendiendo. Entre ellos, quiero mencionar con mucho cariño a Carolina, Blake, Julia, Gastón, Fernando, Eloísa, Octavio, Mara, Ariel, Consuelo, Javier, Maggie y especialmente a Samuel. Ellos fueron “lo mejor del doctorado”.

Sostener durante años el proyecto de realizar una tesis de doctorado no hubiera sido posible para mí sin el apoyo, la compañía y la comprensión de quienes me rodean.

Quiero agradecer a mis amigas “de la primaria”, Mariana Espinosa y Maya González Roux. A Mariana por aguantarnos a Maya y a mí hablar de la vida académica, de nuestras tesis, de los avances, los retrocesos, las angustias... Y a Maya por compartir todo eso y por sus largos llamados desde París para hacer catarsis juntas.

A Verónica Tobeña y a Jimena Caravaca, con quienes transitamos este proceso de embarcarse en una tesis, dándonos consejos y apoyo. Por suerte, estuvieron Juana y nuestros respectivos para sacarnos de tema y compartir gratos momentos.

A mis amigas de La Plata, a las cuales he relegado, pero con las que pienso recuperar el tiempo perdido.

A las “chicas del gimnasio” que me ayudaron a sostener de un modo divertido la energía para llegar al final de esta tesis.

A Patricia Ochoa, por haber colaborado con la traducción del resumen, y al resto de las amigas “porteñas” que con las cenas durante la semana acompañaron todos estos años.

A “las Vickys”. A Victoria Mostajo, por nuestra amistad que ya lleva tres décadas. A Victoria González, por su constante cercanía.

Una mención especial merece mi familia. Mis padres que a pesar de la distancia siempre estuvieron muy cerca. Mis hermanas, Eleonora y Florencia, que las circunstancias nos hicieron más unidas y siempre estuvieron conmigo. A Dolmo y el Negro, que forman parte de la familia a la distancia. A Fede que se incorporó hace un tiempo ya y junto a mi hermana Florencia me dieron a mis sobrinos, Martina y Ernesto, que hacen la vida más divertida. A todos ellos les agradezco el haber estado siempre y comprendido mis ausencias, a pesar de no terminar de entender del todo lo que hacía.

Por último, le dedico este trabajo a Leandro, quien está siempre presente para apoyarme y alentarme cada día.

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA Y LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	1
2. SOBRE LA INVESTIGACIÓN: ASPECTOS METODOLÓGICOS Y DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO	7
3. ESTRUCTURA DE LA TESIS	24
PRIMERA PARTE	29
CAPÍTULO 1: EL LUGAR DE LAS EMOCIONES EN LA EXPERIENCIA ESCOLAR	31
1.1. LOS ESTUDIOS SOCIALES SOBRE EMOCIONES: UN CAMPO EN PLENA CONSOLIDACIÓN	32
1.2. EMOCIONES Y EDUCACIÓN: ANTECEDENTES RELEVANTES	40
1.3. EMOCIONES EN LA EXPERIENCIA ESCOLAR: PERSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN	49
CAPÍTULO 2: LA ESCUELA SECUNDARIA COMO ESFERA DE INTEGRACIÓN DE LA JUVENTUD: DESAFÍOS PENDIENTES PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.....	63
2.1. LA ESCUELA SECUNDARIA COMO ESFERA DE INCLUSIÓN SOCIAL DE LA JUVENTUD.	64
2.2. EL NIVEL MEDIO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES: RAZONES PARA LA CREACIÓN DE LAS ER	78
2.2.1. <i>La Ciudad de Buenos Aires: brecha socioeconómica y educativa entre el norte y el sur</i>	79
2.2.2. <i>Nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires: evolución histórica y principales problemáticas</i>	84
PALABRAS DE CIERRE	92
CAPÍTULO 3: LAS ESCUELAS DE REINGRESO COMO ESTRATEGIA DE REINSERCIÓN AL SECUNDARIO: CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES.....	95
3.1. EL CASO DE LAS ER: POLÍTICA DE CREACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL CASO....	96
3.2. LAS ESCUELAS DE LA MUESTRA: DESCRIPCIÓN Y PERFILES DE SUS EGRESADOS	109
PALABRAS DE CIERRE	136

SEGUNDA PARTE..... 140

CAPÍTULO 4: EL FORMATO ESCOLAR DE LAS ER: CONDICIONES ESTRUCTURALES PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL VÍNCULO..... 142

4.1. TRAYECTOS FORMATIVOS PERSONALIZADOS: LA CURSADA “A MEDIDA”.	144
4.2. EL TAMAÑO DE LAS ER: DIMENSIONES REDUCIDAS PARA POSIBILITAR EL SEGUIMIENTO	150
4.3. EQUIPO DOCENTE DE LAS ER: SELECCIÓN DE LOS DIRECTIVOS Y CONTRATACIÓN POR CARGO	152
4.4. ESPACIOS DE TUTORÍAS, CLASES DE APOYO Y TALLERES.....	158
PALABRAS DE CIERRE	170

CAPÍTULO 5: LOS ESTUDIANTES DE REINGRESO: TRAYECTORIAS Y SOPORTES DE LOS EGRESADOS 173

5.1. LOS JÓVENES QUE LLEGAN A LAS ER: EL “EFECTO COLADOR”	174
5.2. SOPORTES Y REINSERCIÓN ESCOLAR: MARCO CONCEPTUAL PARA ANALIZAR LAS TRAYECTORIAS DE LOS EGRESADOS	182
5.3. TRAYECTORIAS DE LOS EGRESADOS DE LAS ER.....	186
5.3.1. <i>La posición socio-estructural de los egresados</i>	187
5.3.2. <i>Razones por las que quedaron fuera del sistema educativo.</i>	191
5.3.3. <i>La decisión de retomar el secundario: la presencia de soportes extraescolares</i>	201
5.3.4. <i>Recorridos post-egreso: situación actual de los egresados</i>	222
ALCANCES DE LAS ER: LA NECESIDAD DE SOPORTES MÍNIMOS	229

CAPÍTULO 6: LA CONSTRUCCIÓN DEL VÍNCULO EN LAS ER: DEFINICIÓN DE PAUTAS DE INTERACCIÓN 235

6.1. MIRADAS DOCENTES SOBRE LOS ALUMNOS: JÓVENES NECESITADOS Y SENSIBLES AL MALTRATO	236
6.2. EL “BUEN TRATO”: EL DIÁLOGO, LA CONFIANZA Y LA PACIENCIA	252
6.3. EL MÉRITO EN LAS ER: EL ESFUERZO COMO PROTAGONISTA.....	265
6.3.1. <i>El esfuerzo interno: el rendimiento escolar</i>	267
6.3.2. <i>El esfuerzo extraescolar</i>	271
PALABRAS DE CIERRE	275

CAPÍTULO 7: ESFUERZO Y SACRIFICIO EN LAS ER: EMOCIONES Y SIGNIFICADOS DE LOS VÍNCULOS CONSTRUIDOS	278
7.1. LA CONSTRUCCIÓN DEL ALUMNO COMO VULNERABLE: LA JUSTIFICACIÓN DEL SACRIFICIO	280
7.2. EL SACRIFICIO DOCENTE LEÍDO COMO “AYUDA”	286
7.3. LA EXPERIENCIA EMOCIONAL DEL ESTUDIANTE EN LA ER: LA GENERACIÓN DE UNA DEUDA	293
7.4. LA “TRANSFORMACIÓN” DEL ESTUDIANTE Y EL PLACER DOCENTE	306
7.5. EL VÍNCULO DOCENTE – ALUMNO: DE SACRIFICIOS, ESFUERZOS Y GRATIFICACIONES	313
INTENSIDAD AFECTIVA Y PROCESOS DE AGENCIAMIENTO: EL ENTUSIASMO PARA “SEGUIR” Y LA RENOVACIÓN DEL COMPROMISO DOCENTE	319
CONCLUSIONES GENERALES	326
HACIA UNA HIPÓTESIS COMPLEJA SOBRE EL FRACASO ESCOLAR.....	326
LA PERSONALIZACIÓN COMO ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN	331
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	340
ANEXO	1
I. MAPA DE COMUNAS DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES.....	1
II. MAPA DE UBICACIÓN DE LAS ESCUELAS DE REINGRESO.....	2
III. MAPA DE DISTRITOS ESCOLARES Y BARRIOS.....	3
IV. CAMPAÑA GRÁFICA DEL PROGRAMA “DESERCIÓN CERO”.....	4
V. NORMATIVA DE CREACIÓN DE LAS ESCUELAS DE REINGRESO.....	5

INTRODUCCIÓN

1. Presentación del problema y los objetivos de la investigación

Las Escuelas de Reingreso (ER) fueron creadas por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en el año 2004, luego de la promulgación en el año 2002 de la obligatoriedad del nivel secundario en dicha jurisdicción¹, en tanto estrategia de política educativa para la inclusión de los jóvenes en edad escolar que no estuvieran asistiendo a la escuela secundaria.

La inserción social y educativa de los jóvenes es un tema de fuerte relevancia hoy en día, no sólo en el ámbito de la investigación socioeducativa, sino en el de las políticas públicas. La inclusión en la escuela secundaria, actualmente esfera de tránsito obligado para quienes pertenecen a esta categoría etaria, ocupa un lugar protagónico entre las estrategias de integración social de esta población, que se traducen en medidas de política pública principalmente orientadas a atender a los jóvenes de los sectores sociales más desfavorecidos ya que es a allí donde se presentan las mayores problemáticas. La desigualdad que atraviesa al sistema educativo argentino lleva a que la tasa de escolarización secundaria a nivel nacional ronde el 85%, pero presente niveles considerablemente menores entre los jóvenes de sectores populares (apenas un 61%)². La presente tesis se enmarca dentro de esta temática amplia en torno a la inclusión educativa de los jóvenes en el nivel secundario al tomar como objeto de análisis a las ER.

¹ La Ciudad de Buenos Aires promulga en el año 2002 la obligatoriedad de la escuela secundaria (Ley 898/02), convirtiéndose en la primera jurisdicción en hacerlo. Recién en el año 2006, la Ley de Educación Nacional (Nro. 26.206/06) establece esta condición en todo el territorio nacional de la República Argentina.

² La tasa neta de escolarización secundaria a nivel nacional alcanza el 84,45% para el año 2011. Entre los sectores de clima educativo alto esta cifra trepa hasta el 91,27%, en los de clima educativo medio es del 83,27%, mientras que entre los de clima educativo bajo sólo es del 61% (Datos SITEAL – IIPE UNESCO Buenos Aires).

Esta investigación se origina en otra de carácter colectivo realizada entre los años 2006-2007 la cual se proponía observar las variaciones que las ER introducen en el formato de la escuela secundaria “tradicional” con el propósito de incluir a esta población definida por su no asistencia a la secundaria³. El cursado por trayecto formativo personalizado, la promoción y asistencia por materia –desarticulando la repitencia-, la contratación de los docentes por cargo, contemplando tiempo extra-clase, espacios de apoyo, tutorías y talleres extracurriculares, son los principales rasgos que definen el formato de estas escuelas.

Apenas iniciado este trabajo de campo, hubo un rasgo saliente el cual parecía contradecir el “sentido común” construido en torno a las relaciones entre docentes y alumnos –y entre jóvenes y adultos-, el cual apunta a una ruptura del diálogo intergeneracional. Por un lado, la revisión de bibliografía acerca de las relaciones entre jóvenes y adultos, y entre docentes y alumnos de secundaria en particular, y por el otro, el discurso mediático sobre ellos, apuntaba a la prevalencia de un fuerte desencuentro derivado de los cambios contemporáneos que afectan los modos de ser joven y adulto hoy en día⁴. A su vez, estas formas de referirse unos a otros iban a contramano de aquellas ideas previas y las preocupaciones⁵ con las que nos acercamos al campo.

Las charlas tanto con los equipos docentes como con los estudiantes que asistían a las ER nos señalaban que allí las relaciones se distanciaban de ese imaginario construido. Nos encontrábamos con docentes que marcaban lo

³ Proyecto “*Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina*” (FLACSO Argentina / Fundación Carolina de España) coordinado por Guillermina Tiramonti.

⁴ Desde diferentes perspectivas, los trabajos de Tenti Fanfani (2000), Quevedo (2003), Martín Barbero (2002; 2006), Kantor (2007), Escobar y Mendoza (2005), entre tantos otros, se orientan en esta línea.

⁵ En este acercamiento ya estaba presente una preocupación por las relaciones entre docentes y alumnos en la escuela secundaria. El proyecto presentado para la obtención de la beca Tipo I del CONICET justamente llevaba por título “*Jóvenes y escuela media: indagación acerca de una relación conflictiva*”, y sus objetivos se proponían indagar en los modos en que las culturas juveniles dialogaban, se articulaban, eran procesadas, transformadas o bien rechazadas por las instituciones escolares de nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires, observando con detenimiento en los tipos de sociabilidad que se daba entre jóvenes y adultos en las escuelas.

positivo de trabajar en escuelas de este tipo y con estos jóvenes que llegaban a las ER, mostrando estar a gusto con su labor y valorizando en particular el vínculo establecido con sus estudiantes. Pero no eran sólo los docentes los que señalaban el carácter positivo de esta experiencia; prácticamente la totalidad de los estudiantes señalaban como aspecto más valorado de sus escuelas la relación que tenían con sus profesores.

Por un lado, las entrevistas con los equipos docentes de las escuelas nos dejaban observar que la labor de éstos ponían el foco en los esfuerzos que los chicos hacían para salir adelante en esta etapa de su escolarización, y al mismo tiempo, sostenían un diagnóstico que quitaba la mirada de la responsabilidad individual por las trayectorias educativas previas. Por otro lado, las palabras de los jóvenes que asistían a estas escuelas nos describían una experiencia caracterizada por el “buen trato” de los docentes.

Este es el germen de esta investigación, el hilo del cual nos propusimos tirar a fin de indagar qué es lo que sucedía en estas escuelas para que, tanto docentes como estudiantes, valorizaran las relaciones que allí se sostenían y el tipo de trabajo que realizaban. ¿Qué características particulares asumen las relaciones entre docentes y alumnos? ¿Qué condiciones fueron necesarias para que tuvieran lugar? ¿Qué papel juega el formato escolar propio de estas instituciones en la configuración de estas relaciones? ¿Qué incidencia tienen estas relaciones en la reinserción de estos jóvenes al sistema educativo?

La presencia de expresiones en torno a los sentimientos y emociones vivenciados en estas escuelas nos llevó a indagar sobre el papel de esta dimensión en la experiencia escolar. Durante las entrevistas, era frecuente encontrar frases de los alumnos en las que señalaban “acá me siento cómodo”; “estoy contenta”; “estoy conforme”; “estoy bien acá”; “me alientan, me apoyan”; “te dan el empuje para estudiar”; “acá me valoran”. De parte de los docentes también encontramos una emocionalidad en torno a su labor profesional en las ER que expresaba las “muchas gratificaciones” y “satisfacciones” que les brinda el trabajo en estas escuelas, el cariño que le tienen a la institución y a los estudiantes, lo “movilizante” que es trabajar allí. Es así que la experiencia escolar en las ER parecía poner de relieve una

emocionalidad que a primera vista asume rasgos gratificantes. La exploración de esta dimensión nos demandó una incursión en el campo de los estudios sociales acerca de las emociones y afectos con el propósito de responder a otra serie de interrogantes: ¿A qué llamamos emociones y afectos? ¿Cómo se originan? ¿Qué papel juegan en la vida social? Pensando en el caso de las ER, ¿cómo intervienen en los procesos de inclusión-exclusión educativa y en los procesos de agenciamiento de los sujetos?

Estos interrogantes han tenido distintas instancias de exploración y análisis. La primera etapa se propuso describir las relaciones que se configuraban en las ER al igual que observar las condiciones que las hacían posible. Este análisis⁶ se basa en el material de campo recogido en las escuelas en el año 2007, en el marco de la investigación colectiva a la cual ya hicimos referencia. Este trabajo implica un recorte de la población juvenil con la que se trabajó en esta investigación, ya que comenzamos trabajando con aquellos jóvenes que llegaron a las ER y pudieron volverse alumnos de estas escuelas a partir de su adaptación a ciertas pautas de interacción. Como mostramos en otros trabajos (Nobile, 2011; Tiramonti *et al.*, 2007; Ziegler, 2011), no todos los jóvenes que ingresan a estas escuelas logran permanecer en ellas, teniendo lugar lo que denominamos “efecto colador”, es decir, estas escuelas que se proponen la inclusión de los jóvenes que se encuentran excluidos del sistema educativo funcionan como una malla que sólo logran retener a algunos de ellos, quedando nuevamente en el camino un porcentaje de esta población⁷.

El análisis del primer trabajo de campo dejaba abiertos ciertos interrogantes que nos llevaban a preguntarnos acerca de las trayectorias de estos alumnos, al igual que los significados construidos en relación con esta experiencia y los modos en que había influenciado su construcción biográfica. Al mismo tiempo, nos preguntábamos si estos jóvenes, luego de transitar una

⁶ Dicho análisis constituye mi tesis de Maestría en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural (IDAES-UNSAM), cuyo título es: “Los vínculos entre docentes y alumnos en las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires: análisis de una estrategia de personalización” (2011).

⁷ Como veremos en el capítulo 3, los niveles de abandono escolar de estas escuelas son relativamente elevados.

experiencia de seguimiento, contención, escucha, es decir, de fuerte acompañamiento, habían logrado insertarse en otras esferas sociales.

Estos interrogantes fueron los que nos llevaron a realizar otra instancia de campo, pero esta vez con los que habían egresado de las ER, especialmente con quienes habían vivido la experiencia de ser alumnos en los momentos en que realizamos el primer trabajo de campo en 2007. El primer material recolectado nos permite observar el tipo de experiencia escolar que estaban construyendo aquellos jóvenes que lograron permanecer en las ER, es decir, que lograron volverse alumnos de estas escuelas. Con el segundo trabajo de campo, por su parte, nos propusimos reconstruir los significados de esta experiencia para quienes egresaron de allí, así como reconstruir sus trayectorias previas y posteriores a reingreso. Si bien no se contactaron a los mismos entrevistados del 2007, sí se retomaron las escuelas de la muestra de la investigación original, priorizando entrevistar a quienes finalizaron su escolarización secundaria entre los años 2007 y 2010. Este recorte de la muestra de egresados nos garantizaba, por un lado, que estos jóvenes hubieran permanecido cierto tiempo en estas escuelas pero, por otro lado, que hubieran transitado una experiencia en condiciones similares a las que pudimos vislumbrar durante el primer trabajo de campo.

Esto merece una salvedad. Si bien tomamos a quienes egresaron, con esto no queremos enunciar que quienes no lograron alcanzar el título en estas escuelas no hayan gozado de experiencias similares y que estas experiencias no hayan dejado huellas acordes con lo que enunciaremos para los egresados⁸. Como veremos en el capítulo 5, pudimos identificar tres grupos de jóvenes que llegan a las ER: quienes apenas asisten unos meses a estas escuelas; los que se vuelven estudiantes de reingreso, asisten un tiempo relativamente prolongado pero no alcanzan el título secundario allí; por último, los que logran egresar.

⁸ Como mostraremos en el apartado metodológico, se realizó una serie de entrevistas, a modo de control, con jóvenes que asistieron a las ER pero que no egresaron de ellas. En su mayoría habían permanecido más de un ciclo lectivo allí y la experiencia es similar a la relatada por los egresados.

Es por ello que a los interrogantes originales, se suman otros: ¿sobre quiénes logra ser efectiva la acción de las ER, es decir, cuáles son las características de estos sujetos juveniles? ¿Cuáles fueron las razones que los llevaron a retomar el secundario y a hacerlo en estas escuelas? Asimismo, buscamos explorar en las condiciones que hicieron posible tanto la vuelta al secundario como el sostenimiento y finalización del mismo. Es decir: ¿de qué modo se logra la escolarización exitosa de los jóvenes en las ER? ¿Qué elementos individuales e institucionales han intervenido?

De este modo, a lo largo de esta tesis, buscamos dar respuestas posibles a la serie de preguntas acerca de las ER y las relaciones entre docentes y alumnos que allí tienen lugar. Por un lado, nos proponemos conocer quiénes son los jóvenes que llegan a las ER y, particularmente, los que logran egresar. Para ello, realizaremos una descripción de sus trayectorias escolares y laborales, tanto antes, durante y después de asistir a estas escuelas, indagando en los elementos que colaboraron tanto en que el tránsito fuera exitoso como en la construcción del vínculo con sus docentes. Por otro lado, nos proponemos analizar la configuración vincular que tiene lugar en las ER, dando cuenta de los patrones de interacción vigentes y reconstruyendo el modo en que ésta incide en el tipo de experiencia escolar construida tanto por docentes como por estudiantes. Nos adentraremos en el análisis de la dimensión emocional de esta experiencia, observando las fuentes de dicha emocionalidad, así como los significados construidos en torno a ella.

Estos objetivos serán abordados desde el campo disciplinar de la sociología, a la vez que tomará aportes del campo de la pedagogía y la antropología. Esta tesis particularmente se inserta en la intersección de los subcampos de la educación y de las emociones, a partir de la indagación en los tipos de lazos que se construyen en estas instituciones escolares de nivel secundario, observando cómo esto juega en las biografías de sus egresados y en los sentidos del trabajo docente. Como veremos en capítulo 1, este es un área de estudios que aún está dando sus primeros pasos para dar cuenta de las implicancias de las emociones y afectos en la experiencia escolar.

A lo largo de este trabajo, en cierta medida, realizaremos un análisis del éxito de quienes fueron “los fracasados” para el sistema en instancias

anteriores pero que se han vuelto “los exitosos” en esta oportunidad. Consideramos que esta tesis colabora en el conocimiento de las políticas que motorizan las diferentes jurisdicciones estatales para lograr generar mayores niveles de equidad educativa. Por otra parte, este tipo de experiencias que buscan la reinserción de los jóvenes al sistema educativo difícilmente cuenta con un seguimiento de egresados. De hecho, en diferentes ocasiones, directivos de estas escuelas señalaban no contar con información detallada –más que por comentarios de algunos ex alumnos– acerca de las trayectorias de sus egresados. Las dificultades que implica la realización de este tipo de seguimientos hacen que generalmente no se lleven a cabo, dificultades que serán detalladas en el siguiente apartado así como otros aspectos metodológicos de esta investigación.

2. Sobre la investigación: aspectos metodológicos y descripción del trabajo de campo

Como señalamos previamente, la investigación colectiva que tuvo por objeto a las ER fue realizada entre 2006 y 2007. La misma se propuso indagar la incidencia de los nuevos formatos escolares, diseñados para promover la inclusión escolar en la Ciudad de Buenos Aires, en el mejoramiento de las condiciones educativas de los adolescentes, a fin de reflexionar en las posibilidades y límites de estas políticas para la inclusión de cambios y mejoras que avancen en la disminución de las problemáticas actuales de abandono escolar en el nivel medio. Consistió en un estudio que utilizó herramientas metodológicas cuantitativas y cualitativas a través de la triangulación de técnicas y de fuentes (información estadística de fuentes secundarias, documentación oficial, documentación producida por las escuelas que conforman la muestra, materiales audiovisuales) con el propósito de articular los aportes de cada estrategia de indagación para ofrecer una descripción y un análisis exhaustivo de las temáticas abordadas, considerando que la variedad de objetivos propuestos requería también técnicas diversas. El diseño utilizado fue exploratorio y descriptivo. La

muestra de establecimientos educativos con los que se trabajó fue intencional, con una importante representación en el universo de estudio.

Este primer trabajo de campo⁹ se realizó entre los meses de febrero y abril de 2007 en cinco de los ocho establecimientos denominados “escuelas de reingreso”. La elección de las escuelas estuvo en función de su ubicación, eligiendo aquellas localizadas en la zona sur de la ciudad, por tratarse de los distritos escolares que presentan los indicadores sociales y educativos más desfavorables¹⁰. En un principio se habían elegido cuatro instituciones, pero debido a dificultades para realizar el trabajo de campo en una de estas escuelas, se optó por sumar otra institución, ubicada en un barrio del norte de la ciudad.

Todas las escuelas de la muestra iniciaron sus actividades en 2004 y su ciclo lectivo inicia en marzo y finaliza en diciembre, salvo una de ellas, creada posteriormente, en el año 2005, la cual tiene un ciclo lectivo que va de agosto a junio. De las ocho ER sólo dos inician sus actividades en agosto (ambas creadas en 2005), con el propósito de incorporar aquella matrícula que no se inscribió a tiempo para iniciar el ciclo lectivo en marzo.

En cada escuela se confeccionaron registros cualitativos de las visitas realizadas (en promedio seis por institución educativa) para dar cuenta de las observaciones sobre la dinámica de las escuelas y sobre aspectos físicos considerados relevantes para el propósito de la investigación (espacios de circulación de los alumnos, lugares destinados para el estudio y para la recreación, aulas, salas de profesores, bibliotecas). A su vez, para cada establecimiento, se completó una guía institucional que proveyó un conjunto importante de información, en general provista por el/la secretario/a de la escuela o de algún miembro del equipo directivo.

Las observaciones y guías institucionales se volvieron insumos de relevancia para la descripción de cada una de las instituciones, la cual se

⁹ Trabajo de campo del cual participé, junto a otras investigadoras, en los diferentes momentos, tanto en la diagramación como en la realización de las entrevistas.

¹⁰ En el capítulo 2 se presentan las principales problemáticas del nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires.

presenta en el capítulo 3, a la vez que permitieron enmarcar los datos recolectados en 42 entrevistas a diferentes actores de las escuelas, entre ellos, directivos, asesores pedagógicos, preceptores, docentes y alumnos. El cuadro a continuación detalla el conjunto de entrevistas realizadas en cada uno los establecimientos de la muestra por tipo de actor entrevistado.

Detalle de entrevistas realizadas por actor según escuela.

Establecimiento	Equipo directivo	Docentes	Alumnos/as
Totales en 5 escuelas	11	12	19
Escuela N° 1	Director Vicedirector Asesor Pedagógico Preceptora	3 docentes, uno de los cuales es además Tutor	5 estudiantes
Escuela N° 2	Directora	---	---
Escuela N° 3	Directora Asesora Pedagógica	3 docentes	4 estudiantes
Escuela N° 4	Directora Asesor Pedagógico	3 docentes	5 estudiantes
Escuela N° 5	Directora Asesora Pedagógica	3 docentes	5 estudiantes

Además del material recogido en las escuelas, se realizó una entrevista a una ex funcionaria de la entonces Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires, que participó del diseño e implementación de las ER. Esta entrevista es de una riqueza especial debido a que da cuenta de las hipótesis de las cuales partieron para el diseño de las escuelas, del momento de

creación e implementación así como del proceso de selección de directivos, particularmente entre aquellas escuelas creadas en el año 2004 –que será descrito en el capítulo 4.

Este primer trabajo de campo realizado en el marco de dicha investigación nos da un panorama muy rico en torno a los modos de funcionamiento de las escuelas, a la impronta que le brindan sus directivos, a lo que se espera tanto de los docentes como de los estudiantes, entre diferentes aspectos que se verán reflejados a lo largo del análisis que se presentará en los próximos capítulos de esta tesis.

Las entrevistas a los alumnos durante el primer campo, en particular, nos brindan interesantes elementos para pensar las experiencias que ellos transitaban por estas instituciones y los significados que éstas iban cobrando a la luz de una trayectoria educativa más extensa, que había estado signada en un buen número de casos por “fracasos” y experiencias de exclusión. Pero como señalamos previamente, los interrogantes que se fueron configurando en su análisis reclamaban la realización de otra instancia de recolección de datos que permitiera explorar con mayor profundidad en torno a las trayectorias, los significados de la experiencia de reingreso, las características de la experiencia emocional al igual que las fuentes de dicha experiencia, entre otros aspectos.

A la hora de confeccionar la muestra para esta segunda etapa de trabajo de campo se hicieron presentes una serie de dificultades que reclamaban ciertas decisiones metodológicas. Una primera decisión fue la de sostener la misma muestra de escuelas, pero en esta segunda etapa dejamos de lado la Escuela 2 ya que como se muestra en el cuadro anterior, sólo pudimos entrevistar a la directora y no teníamos material que refiriese a las experiencias de los alumnos¹¹. El segundo paso remitía a la decisión en torno a quiénes íbamos a entrevistar. Dos requisitos fueron los que necesitábamos que cumplieran los entrevistados para avanzar en la concreción de nuestros objetivos de

¹¹ Para este trabajo se mantiene la numeración de escuelas establecida en la investigación original. Al dejar de lado la Escuela 2, la muestra del segundo campo pasa a estar conformada por egresados de las escuelas 1, 3, 4 y 5.

investigación: por un lado, haber cursado durante los primeros años de la ER –es decir, haber vivenciado aquellas experiencias que se reflejaban en las primeras entrevistas del trabajo de campo-, por otro, el haber cursado un tiempo en la ER, es decir, haberse constituido en alumnos de estas instituciones. Basándonos en estos requisitos decidimos entrevistar a jóvenes que hubieran egresado de las ER de la muestra hace unos años atrás –entre 2007 y 2009 aproximadamente-.

Esta segunda etapa del trabajo de campo fue llevada a cabo entre los meses de junio y noviembre de 2012. Comprende la realización de 16 entrevistas en profundidad con jóvenes egresados de las ER. Asimismo, a modo de control, se realizaron cuatro entrevistas más con jóvenes que iniciaron sus estudios en las ER pero que no los finalizaron allí, a fin de indagar el tipo de experiencia vivenciada y las razones que los llevaron a no alcanzar el título en la ER, buscando conocer si, en principio, había o no continuidad entre las experiencias de los egresados y los no egresados.

Se optó por este tipo de herramienta metodológica de carácter cualitativo ya que la misma permite reconstruir los significados que los propios sujetos elaboran acerca de sus biografías (Smith, 1994). Asimismo, la entrevista en profundidad apela, a partir de una situación cara-a-cara-, a la reflexividad de los actores en torno a sus prácticas y los sentidos de sus experiencias vividas en el contexto escolar, indagando en una trama de interpretaciones y sentidos socialmente producidos (Guber, 2001; Marradi *et al.*, 2007).

A continuación, a partir de la información provista por las escuelas, detallamos el número de egresados que han tenido las cuatro ER de la muestra¹² (recordemos que no se consignan datos de la Escuela 2 por no haber realizado entrevistas a alumnos durante el primer trabajo de campo):

- En la Escuela 1: entre 2006 y 2010 egresaron 63 alumnos.
- En la Escuela 3: entre 2006 y 2010 egresaron 44 alumnos.

¹² Como señalamos, descartamos la Escuela 2 ya que en el primer trabajo de campo sólo se hizo una entrevista al directivo, no pudiéndose realizar las entrevistas a docentes y alumnos.

- En la Escuela 4: entre el año 2006 y 2010 egresaron alrededor de 30 alumnos.
- En la Escuela 5: entre 2009 y 2011, egresaron entre 36 y 42 alumnos¹³.

El trabajo de campo con los egresados implica una serie de instancias que encierran ciertas particularidades en torno al relevamiento de sus datos, al contacto con ellos así como finalmente la realización de las entrevistas, las cuales serán caracterizadas a continuación.

El relevamiento de los datos de los egresados se realizó de maneras diferentes según la institución. Para las Escuelas 1 y 3 pudimos contar con un listado de egresados que había sido confeccionado por un profesor que trabaja en ambas instituciones¹⁴. El contacto con dicho profesor se estableció a través del vicedirector de la Escuela 1, que como conocía el relevamiento realizado nos derivó para que habláramos directamente con dicho profesor, permitiéndonos hacer uso de la información. Luego, procedimos a solicitar autorización al director de la Escuela 3 para acceder a la base de datos de su escuela. Este listado contaba con los nombres de todos aquellos que egresaron de ambas escuelas desde el 2006 –año en que egresan los primeros estudiantes- al 2010, junto a sus domicilios y teléfonos de contacto.

En el caso de la Escuela 4, la confección del listado se realizó durante una visita a la institución. Junto a una de las secretarías, se revisó el “Registro General de Calificaciones” (libro matriz de la escuela), donde se ingresan a todos aquellos estudiantes que se inscriben en la ER; de allí recabamos la información de quienes habían egresado de la institución –y en qué año-,

¹³ La escuela 5 comenzó a funcionar en el agosto de 2005. Su año lectivo va de agosto a agosto, por lo que comenzaron a tener egresados en agosto de 2009. Presentamos la información hasta 2011, ya que dos de los egresados de la muestra finalizaron el secundario ese año.

¹⁴ Se trata de un profesor de Matemática de las Escuelas 1 y 3, y alumno del postítulo de Investigación Educativa del Instituto de Formación Docente “Joaquín V. González”, que como trabajo final del postítulo eligió el tema de los egresados de las ER, realizando una base de datos de todos los egresados de ambas escuelas –y de una tercera que no se incluye en esta muestra- a la cual tuvimos acceso. También realizó encuestas y entrevistas con estos jóvenes, pero no accedimos a dicho material.

para luego revisar legajo por legajo los teléfonos de contacto consignados durante el período en que fueron alumnos¹⁵.

El caso de la Escuela 5 fue diferente ya que sus autoridades no aceptaron entregarnos los nombres y datos de contacto de los egresados, tampoco nos proveyeron de la información detallada de cuántos egresados tuvieron por año, señalándonos un estimativo (“entre 12 y 14 egresados por año”). Es por ello que en una visita a la escuela, la secretaria tomó una carpeta con fichas de los egresados, y se sentó a contactarlos ella misma para consultarles acerca del interés de participar en esta investigación. Este procedimiento se realizó en solitario, teniendo que esperarla fuera de la oficina. Sólo cuando lograba hablar con algún egresado y éste accedía a participar de la investigación, nos llevaba el teléfono al hall donde aguardábamos a fin de coordinar la entrevista. Esto pudo haber sesgado parcialmente la muestra, ya que accedimos sólo a egresados varones. Si bien llamaron a mujeres, se encontraban ocupadas o trabajando. Por tanto, la muestra de la Escuela 5 sólo comprende a varones, a diferencia de las otras escuelas que registran una igual proporción de mujeres y varones¹⁶.

A medida que conformábamos la base de datos de los egresados de las distintas escuelas, procedíamos a establecer el contacto telefónicamente. No está de más destacar las dificultades que entraña la realización de un trabajo de campo de estas características. La primera dificultad que se presenta es la posibilidad efectiva de contactarlos. Recordemos que han pasado algunos años desde que fueron alumnos de la escuela, por tanto, en muchas ocasiones no es posible encontrarlos en los teléfonos provistos por ésta. Cambio de números –sobre todo, porque muchos de ellos remiten a teléfonos celulares-, mudanzas, teléfonos que no corresponden a abonados en servicio. Por tanto, de todos los egresados, una mínima parte pudo ser

¹⁵ Las ER tienen una tasa de desgranamiento relativamente elevada, como será presentado en el capítulo 3. Esto se podía ver reflejado al revisar el libro matriz, el cual es un registro con una extensión considerable pero del cual sólo logramos registrar una treintena de alumnos egresados.

¹⁶ Como veremos en el capítulo 3, ambos sexos están representados equitativamente en el total de egresados. En la confección de la muestra se buscó respetar esta proporcionalidad, aspecto que no pudo ser cumplido en esta escuela.

efectivamente contactada. Como señala una docente de la Escuela 5, es difícil contactar a quienes egresaron por que “la población de esta escuela es muy nómada”.

Es preciso señalar que la mayor parte de quienes efectivamente fueron contactados tuvieron predisposición a participar de esta investigación. Sólo algunos se negaron, negativas que pueden ser aducidas a diferentes situaciones. Tres mujeres egresadas argumentaron que no tendrían problema de hacer la entrevista pero que tenían hijos pequeños que les impedían disponer de tiempo para realizar el encuentro. Otra de ellas señala que por los horarios de trabajo, de lunes a sábado, no podía realizar la entrevista. Lo mismo sucedió con un egresado que trabajaba en el rubro turismo y, al haberlo contactado durante la temporada alta invernal, debía realizar viajes y tenía una carga horaria elevada.

Una segunda dificultad que entraña este tipo de trabajo de campo responde a los temores que genera que una persona desconocida los contacte telefónicamente –a pesar de informar que la escuela era la que había brindado su información personal. Esto quedó en evidencia, por ejemplo, cuando una de las egresadas, durante el contacto telefónico y mientras se le explicaba las intenciones de la investigación, decide interrumpir abruptamente la comunicación telefónica. Con otra alumna de la Escuela 1 también se reflejó una situación de temor. Habíamos combinado para hacer la entrevista en un bar, pero la canceló a último momento, para luego reprogramarla en la escuela –luego de haber verificado la veracidad del contacto con el vicedirector. El día en que finalmente se concreta el encuentro comenta que estaba transitando una situación de acoso de un ex novio lo cual la llevó a pensar que tal vez el contacto encubría otras intenciones. Estas actitudes de temor se vuelven cotidianas en momentos donde el problema de la “inseguridad” está fuertemente instalado en la

agenda pública y del cual se hacen eco, amplificándolo, los medios masivos de comunicación¹⁷.

Una tercera dificultad que se nos presentó a lo largo de esta etapa del campo es el encuentro en lugares por fuera de la institución escolar. En algunas ocasiones, los egresados preferían no realizar la entrevista en la escuela, o bien, los horarios personales no coincidían con el horario de funcionamiento de la institución, lo cual obligó a buscar otros espacios de encuentro donde se pudieran realizar las entrevistas. Por tanto, algunas de las entrevistas se realizaron en las escuelas, en los horarios de funcionamiento de ellas, y en otras ocasiones, los encuentros se dieron en bares, shoppings y parrillas cercanos a las escuelas o a los domicilios personales o laborales de los egresados.

Al mismo tiempo, en ciertas ocasiones, concertábamos el encuentro para un día y horario, pero finalmente, por diferentes razones, no asistían teniendo que reprogramar las entrevistas.

A estas situaciones se sumó el hecho de que las ER, para poder atender este tipo de demandas, solicitan que uno visite la escuela un viernes, ya que es el día más tranquilo de la semana de trabajo¹⁸. La coincidencia de tener que asistir los viernes a algunas de las escuelas para confeccionar las bases de datos o contactar a los egresados, sumado a las reprogramaciones y a las entrevistas coordinadas con graduados también los días viernes, llevó a que el trabajo de campo se prolongara por varias semanas. Es por ello que esta segunda etapa del campo se llevó a cabo durante varios meses de 2012 (entre junio y principios de noviembre).

¹⁷ El trabajo de Kessler (2009) indaga en profundidad acerca del entramado de representaciones, discursos y emociones que van configurando el “sentimiento de inseguridad” presente en el espacio público contemporáneo.

¹⁸ Las ER se han organizado desde el inicio de su funcionamiento de un modo particular. De lunes a jueves se dictan las materias anuales, quedando para el viernes las cuatrimestrales como Inglés e Informática y las optativas (talleres). Esto hace que el nivel de concurrencia de los alumnos sea menor el día viernes y que el ritmo de trabajo de la escuela baje notablemente. Es por ello que las autoridades aprovechan para realizar actividades administrativas y de otro tipo que se les dificulta realizar durante el resto de la semana.

Establecer el contacto con quienes no egresaron fue aún más dificultoso que con quienes sí egresaron. A lo largo de las entrevistas con los egresados, en varias ocasiones señalaron que asistían a la escuela con hermanos o amigos que volvieron a dejar. Es por intermedio de los egresados que contactamos a cuatro jóvenes que asistieron sólo durante un tiempo a las ER. Algunas entrevistas se realizaron personalmente, aunque otras por dificultades para encontrarnos, se llevaron a cabo por teléfono.

Hay que destacar que las entrevistas se desarrollaron sin ningún inconveniente, y en general hubo buena predisposición e interés de los egresados contactados para participar de la investigación. Esto se reflejaba en la intención de coordinar horarios, en que algunos de ellos expresaban la voluntad en día, horario y lugar en que uno les pautara, en el aviso previo en caso de no poder asistir. Si bien esto no se daba en todos los casos en que hubo que reprogramar la entrevista, sí se dio en la mitad de las situaciones.

Las entrevistas tuvieron duraciones variables, oscilando entre los 40 minutos y la 1.30 hora de duración. Los encuentros con los egresados se desarrollaron sin ningún inconveniente, las charlas fueron agradables y se los veía dispuestos a contar acerca de sus experiencias escolares y laborales. Si bien en algunas ocasiones, los entrevistados en un principio parecían estar nerviosos o con cierta timidez, a medida que avanzaba la entrevista se iban soltando más. Sólo en una ocasión, a uno de los entrevistados se lo notó nervioso durante la entrevista; era una persona más retraída, cuyo tono de voz era bajo y le costaba encontrar las palabras para expresarse adecuadamente¹⁹.

Las entrevistas exploraron diferentes dimensiones, que sintetizamos a continuación:

¹⁹ Esto se veía reflejado en que señalaba en reiteradas ocasiones frases como “no sé como decirte”, “no sé como explicarte”. A su vez, al finalizar la entrevista, ya apagado el grabador, continuamos la charla y se lo veía un poco más distendido. Podríamos decir que este es un aspecto negativo de la situación de entrevista, el cual es reseñado en la bibliografía sobre el tema. Ver el capítulo 12 de Marradi *et al.* (2007).

- Indicadores de nivel socioeconómico personal y familiar (barrio, con quienes viven, nivel educativo propio, de los padres, hermanos y cónyuges, trayectoria y situación laboral).
- Biografía escolar previa a la llegada a la ER (trayectoria a lo largo del sistema, momentos de exclusión, situaciones de repitencia, etc.).
- Motivos para retomar el secundario.
- Experiencia en la ER (dificultades vividas en la escuela, relaciones con los compañeros y docentes, modalidad de cursado, tiempo transcurrido en la escuela, participación en talleres, etc.)
- Relación con la ER luego de haber egresado.
- Trayectoria post-egreso, tanto en términos laborales como educativos.
- Evaluación de la experiencia de reingreso (aprendizajes, significados en torno a la finalización del secundario, recuerdos positivos y negativos).

Estas mismas dimensiones se exploraron en las entrevistas con los jóvenes que asistieron por un tiempo a las ER pero que no egresaron allí. La diferencia central era explorar en las razones que llevaron a que no alcanzaran el título secundario en las ER, así como indagar si luego de dejar de asistir a las ER habían retomado los estudios.

Una de las dimensiones que nos proponíamos explorar con mayor detenimiento en las entrevistas realizadas a los egresados era la emocional así como indagar acerca de las fuentes de dicha emocionalidad. Pero esta indagación entrañaba algunas dificultades metodológicas, las cuales fueron sorteadas a medida que avanzábamos con las entrevistas.

Esta etapa del trabajo de campo la iniciamos al entrevistar a un egresado de la Escuela 3, lo que nos permitió probar la pauta de entrevista. En dicha prueba del instrumento, si bien lograban aflorar algunas expresiones de los aspectos emocionales vivenciados en la ER, la misma no lograba ser transmitida con palabras. Es interesante cómo aparece en diferentes ocasiones, en la multiplicidad de entrevistas, frases que al referirse a su

experiencia escolar, señalan “no sé cómo explicarte; no sé cómo decirlo”; simplemente logran resumir la experiencia con una expresión de que fue “netamente positiva”.

Es por eso que para continuar con esta exploración ensayamos otro ejercicio. Se mantuvo la pauta tal como estaba planteada en un inicio, buscando que los egresados se expresaran con sus propias palabras acerca de su historia escolar, laboral, familiar y el modo en que recordaban su experiencia en la ER. Una vez realizado dicho recorrido, ya hacia el final de la entrevista, se los invitaba a elegir entre un “conjunto de palabras” diversas que expresaban sentidos y “emociones” aquellas que reflejaran adecuadamente su experiencia en la ER, en las otras secundarias en las que estuvieron, así como el tiempo que estuvieron sin asistir a ningún establecimiento.

El diseño de este instrumento metodológico estuvo basado en la conceptualización que utilizamos para entender la experiencia emocional. Los estudios sobre emociones desde una perspectiva sociológica han realizado avances considerables para conceptualizar esta dimensión de la vida social, relegada por muchos años a los márgenes de la exploración científica. Hay un consenso en señalar el carácter sociocultural, y por ende relacional, de la experiencia emocional. Esta comprende tanto afectos como emociones, entendiendo a los primeros como las sensaciones e intensidades experimentadas corporalmente al entrar en interacción con otros –ya sea de modo presencial o imaginario- no completamente capturables por medio del lenguaje. Las emociones, por su parte, constituyen el esfuerzo por traducir dichas sensaciones en palabras disponiendo para ello de significados culturales (Gould, 2009; Hochschild, 1990, 2008). Por tanto, consideramos que las emociones constituyen esa evaluación –en muchas ocasiones no completamente consciente, pero no por ello irracional- de una situación particular en la que está inmersa una persona y la reflexión en torno a dicha afectividad vivenciada²⁰. De este modo, por medio de este instrumento metodológico buscamos reconstruir junto a los entrevistados, a partir de

²⁰ Este tema será abordado con mayor profundidad en el capítulo 1.

cierto ejercicio de reflexividad, esas sensaciones que predominaron en los diferentes momentos que transitaron a lo largo de la realización del secundario, buscando capturar por medio de dichas palabras la afectividad vivenciada.

Las palabras incorporadas al instrumento fueron retomadas del primer trabajo de campo, pero a fin de no sesgar el ejercicio, se buscó brindar un abanico bastante variado de sensaciones, tanto positivas como negativas. Las palabras incluidas fueron placer, calidez, confianza, respeto, tranquilidad, entusiasmo, nervios, aburrimiento, enojo, ansiedad, rechazo, indiferencia, malestar y frustración.

De este modo, los egresados señalaban las palabras que lograban representar más acertadamente la experiencia vivida en las distintas etapas de su trayectoria escolar en el nivel secundario, reflexionando a la vez en torno a los motivos que hicieron que experimentaran esas sensaciones –si remitían a las relaciones establecidas con los docentes, con los compañeros, a las clases a las que asistían, a los talleres, etc. En cierta medida con este ensayo invitamos a los estudiantes a que reflexionasen sobre esas sensaciones vivenciadas a partir de distintas situaciones. Este ejercicio propuesto durante la entrevista colaboró con la posibilidad de traducir en emociones esa afectividad que vivenciaron mientras asistían a la ER. Por tanto, como señala Kessler, “más que acceder a la emoción en sí misma, se accede a su manifestación discursiva” (2009: 36).

Hasta acá describimos las características principales de las dos instancias de campo sobre las que se basa esta investigación, observando las dificultades principales que conllevó realizar, especialmente, la exploración con los jóvenes egresados. Asimismo, dimos cuenta de las dimensiones exploradas en cada entrevista en profundidad. Resta describir las características principales de la muestra de 16 egresados de las ER, cuatro por cada escuela seleccionada.

En relación con el género de los entrevistados, se buscó dar una representación equitativa ya que si bien algunos años egresaron más mujeres que varones, o viceversa, en promedio están igualmente representados entre

los egresados. Del año 2006 al 2010, de las Escuelas 1, 3 y 4²¹ egresaron 65 varones y 70 mujeres. La representación equitativa de la muestra pudo llevarse a cabo en estas tres escuelas, no así en la Escuela 5, que como señalamos, no pudimos seleccionar a los entrevistados.

Actualmente, estos jóvenes egresados tienen entre 21 y 28 años, aunque las edades de 12 de ellos están dentro del rango 22 – 25 años. En relación con la edad que estos jóvenes tenían al momento del ingreso, vemos que la mayoría (6 de ellos) ingresa a la ER con 18 años, 2 con 17 años, 1 con 16, y 2 con 19, 2 con 20 y 2 con 21 años. Recordemos que la normativa de las ER señala que esta oferta educativa está orientada para aquellos jóvenes que no hayan asistido por un ciclo lectivo a la escuela, que como mínimo tengan 16 años y 18 años como máximo para ingresar al primer nivel. Esto instala cierta ambigüedad en la edad que pueden tener para ingresar a otros niveles. Aquí vemos que seis de ellos exceden los 18 años al momento de ingresar, pero sólo uno ingresa con materias del primer nivel. Son los egresados de las escuelas 3, 4 y 5 los que superan los 18 años de edad al momento del ingreso.

Los jóvenes entrevistados ingresaron a la ER entre los años 2004 y 2009 (2 en 2004, 3 en 2005, 4 en 2006, 2 en 2007, 4 en 2008 y 1 en 2009). Y el año de egreso de la ER se da entre los años 2006 y 2011 (1 en 2006, 2 en 2007 y 2008 respectivamente, 8 en 2009, 1 en 2010 y 2 en 2011). Aquellos que egresaron del 2010 en adelante pertenecen a la Escuela 5, la cual inicia sus actividades en agosto de 2005, un año y medio más tarde que el resto de las instituciones (los primeros egresados son del año 2009).

Con la información recabada pudimos observar que a los egresados entrevistados les llevó un promedio de 7,8 años realizar el nivel secundario. A la mayoría, hacer el secundario les implicó entre 7 y 8 años, contando desde el momento en que iniciaron por primera vez el primer año, hasta que lo finalizaron en la ER y a cuatro de ellos les llevó 9 años alcanzar el título. Como vemos, la realización de un nivel de escolarización que está pautado

²¹ No contamos con esta información para la escuela 5.

para ser realizado en cinco años, a estos jóvenes les demandó al menos un 50% más del tiempo estipulado, teniendo una edad promedio al egreso de 21,6 años.

Al momento de elegir a los entrevistados se pretendió contactar a quienes había egresado hacía más de un año. Por un lado, deseábamos que hayan sido alumnos durante 2007, cuando realizamos el primer trabajo de campo. Por otro lado, deseábamos conocer en más detalle la trayectoria posterior al egreso. Esta intención no pudo concretarse en todos los casos, debido a las dificultades que detallamos en la realización de un trabajo de campo de estas características.

En relación con el tiempo transitado en la ER, la mayoría de los 16 egresados entrevistados estuvieron entre 3 y 4 años (13 de ellos), dos de ellos estuvieron 2 años y uno un ciclo lectivo. Es decir que la mayoría de ellos permaneció más de tres años en la institución.

La cantidad de años que permanecieron en la institución no necesariamente se corresponde con el número de niveles del plan de estudios realizados por cada uno de ellos. El plan de reingreso cuenta con cuatro niveles, los cuales pueden ser cursados de modo personalizado a partir de una serie de correlatividades, al mismo tiempo que se les reconocen los avances hechos en otras instituciones. De los 16 egresados, 2 hicieron el ciclo completo de 4 niveles, 9 de ellos hicieron 3 niveles, 4 hicieron 2 niveles y 1 hizo sólo 1 nivel. Durante las entrevistas seis de los entrevistados señalaron situaciones como la siguiente: “hice algo de segundo nivel, tercero y cuarto”. A fin de presentar la información en el siguiente cuadro se optó por considerar esa realización parcial de un nivel como la realización del nivel completo, sobre todo porque se tuvo en cuenta el tiempo durante el cual estos alumnos permanecieron en la ER, que daba cuenta de la permanencia de un año más en la escuela por esa realización parcial de un nivel. Es decir, en el ejemplo dado, si bien no realizó el segundo nivel completo, sí permaneció tres años en la institución.

La combinación del dato del tiempo transitado en las ER y los niveles realizados nos permite ver que la mayoría de los que egresaron no tuvieron

dificultades una vez iniciado su trayecto, porque quienes cursaron entre 3 y 4 niveles, estuvieron en las ER entre 3 y 4 años.

A continuación presentamos una síntesis de la información de los egresados entrevistados²²:

Nombre	Sexo	Edad actual	Edad al ingresar	Edad al egresar	Niveles cursados	Años en la ER	Años en secund.
Manuel	M	26	18	22	4 niveles	4	8
Silvana	F	25	18	21	Parte de 2do; 3 y 4.	3	8
Francisco	M	25	18	22	Parte de 1ro; 2, 3 y 4	4	8
Mariela	F	25	17	21	4 niveles	4	7
Nicolás	M	22	16	20	2, 3 y 4	4	6
Elena	F	27	21	25	Parte de 1ro; 2, 3 y 4	4	9
Irina	F	28	21	24	3 y 4	3	9
Marcos	M	25	19	23	2, 3 y 4	4	9
Jorge	M	22	19	20	4 niveles	1	7
Alberto	M	24	18	22	2, 3 y 4	4	8
Gianella	F	22	17	20	2, 3 y 4	3	7
Marlén	F	24	20	22	3 y 4	2	8
Leandro	M	21	17	20	Parte de 1ro; 2, 3 y 4	3	7
Santiago	M	24	20	22	3 y 4	2	9
Cristian	M	22	18	21	Parte de 2do; 3 y 4.	3	8
David	M	23	18	21	Parte de 2do; 3 y 4.	3	7

Resta mencionar las cuatro entrevistas que realizamos a jóvenes que habían retomado sus estudios en las ER pero que no finalizaron la secundaria allí.

²² Los nombres de los entrevistados han sido modificados con el propósito de preservar su anonimato.

La intención era indagar en el tipo de experiencia que tuvieron en la ER, su trayectoria escolar, así como las razones que provocaron que dejaran de asistir a la escuela nuevamente. Los entrevistados son cuatro jóvenes, dos de la Escuela 1, uno de la Escuela 3 y otro de la Escuela 5. Uno vive en Moreno, y el resto en la capital, cerca de las escuelas a las que asistían. Tienen edades similares a las de los egresados, y ninguno terminó aún el secundario. Sólo uno de los entrevistados retomó este año los estudios en un CENS, teniendo que hacer los tres niveles completos del plan de estudio.

Las situaciones que veíamos de estos jóvenes que no egresaron son las siguientes. Dos de ellos habían finalizado la cursada pero tenían pendiente la aprobación de una o dos materias, es decir, les quedaba rendir el examen final. En uno de los casos no sabía que adeudaba una materia, es por eso que al enterarse hace un tiempo atrás decidió rendir pronto el examen. En el otro caso, señala que “ por caprichosa, por tonta” no fue a rendir, a pesar de que desde la escuela la llamaron, pero fue el año en que quedó embarazada y ya hace varios años que finalizó la cursada y no lo ha hecho aún. En los otros dos casos restantes asistieron uno o dos ciclos lectivos pero por cuestiones familiares o laborales volvieron a dejar. Una de las entrevistadas no pudo sostener la asistencia a la escuela, porque se mudó con su novio al conurbano y, al poco tiempo, queda embarazada y no contaba con la ayuda de familiares para el cuidado del niño. Al momento de la entrevista estaba separada viviendo con su hijo en Lugano, trabajaba muchas horas por día en una casa de ropa –donde no le exigen el título secundario- y, si bien le gustaría retomar los estudios, le resulta imposible porque no cuenta con el tiempo necesario. El caso restante decide dejar porque al tener armado un trayecto veía que la cursada se le prolongaba varios años más. Ahora, en el CENS, al ver que son sólo tres años, considera que va a poder finalizar el secundario. Los cuatro entrevistados señalaron haber tenido buenas experiencias en las ER, similares a las relatadas por quienes egresaron.

A lo largo de este apartado, se presentaron los rasgos principales de estrategia metodológica de nuestra investigación. A continuación, se detalla la estructura de la tesis, describiendo el contenido de cada capítulo.

3. Estructura de la tesis

Esta tesis está integrada por siete capítulos, organizados en dos partes. La **primera parte**, conformada por los tres primeros capítulos, se propone situar nuestro tema de investigación en la intersección de dos problemáticas principales: por un lado, el de las emociones y afectos en la vida social, y cómo estas influyen en los procesos de agenciamiento; por otro, el de la expansión de la escuela media y los desafíos propios del mandato de universalización. Para ello se propone reconstruir el marco teórico y la problemática de partida de la tesis así como las principales características del caso de estudio. La **segunda parte** aborda en profundidad el análisis del material de campo recogido en las dos instancias descriptas anteriormente, avanzando en respuestas acerca de quiénes son los jóvenes que logran egresar de las ER, así como también analizar en profundidad el lugar del vínculo, sus características, las condiciones que habilitan su construcción y los modos en que afecta las biografías de estudiantes y docentes.

El **capítulo 1** se propone dar cuenta de un campo disciplinar de reciente desarrollo y aún en consolidación, el de los estudios sociales acerca de las emociones y los afectos. Para ello, reconstruimos las principales características de ese campo y algunos consensos en torno a como definirlos. Luego se presentan algunos de los aportes teóricos al estudio de las emociones en el campo educativo, describiendo aquellos antecedentes relevantes que dialogan con nuestro tema de estudio. Por último, damos cuenta del lugar en el que nos ubicamos en dicho campo a partir de la descripción de la postura teórica y epistemológica de la cual parte esta investigación. Los principales interrogantes de este capítulo son: ¿de qué modo se han abordado las emociones y los afectos en las ciencias sociales?; ¿cuáles son las principales características de esta dimensión de la vida social?; ¿cómo se ha pensado la relación entre emociones y experiencia escolar?; ¿de qué modo se conceptualiza al sujeto y cómo es la relación de ese sujeto y las emociones?; ¿cómo pensar la relación entre emociones y agencia de los sujetos?

El **capítulo 2** presenta un desarrollo histórico que permite observar el proceso de expansión de la escuela media en la Argentina, desde finales del

siglo XIX hasta nuestros días, dando cuenta del lugar de ésta en tanto esfera de integración de la juventud. Como veremos, la progresiva expansión y masificación del nivel ha tenido lugar a partir de oleadas de incorporación de sectores hasta el momento excluidos, pero esta inclusión se traduce en una distribución de la población escolar en circuitos de diferente calidad y prestigio social. Esto lleva a que la escuela secundaria constituya cada vez más un espacio de integración de los jóvenes, pero las vivencias son muy diferentes según la institución en la que se integren. El escenario actual de obligatoriedad ha llevado a que se constituya como el lugar donde deben estar todos los jóvenes entre 13 y 18 años, obligando a la implementación de estrategias para reincorporar a la población que no logra completar el nivel en la forma y el tiempo estipulados. Este capítulo cierra con las características propias del nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires, dando cuenta de los desafíos aún pendientes en materia de inclusión educativa. Los interrogantes principales que nos proponemos responder en este capítulo son: ¿cómo se ha dado la expansión del nivel secundario en nuestro país?; ¿qué papel ha desempeñado históricamente y que papel juega en la actualidad la escuela secundaria, en tanto espacio de integración de la juventud?; ¿qué problemáticas principales deben afrontarse, particularmente en la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires, para alcanzar la universalización de la escuela secundaria?

El **capítulo 3** cierra la primera parte de esta tesis. En él se presenta el caso particular de las Escuelas de Reingreso, describiendo el marco político en que se inserta la creación de estas instituciones, la población objetivo a la que busca atender y las principales características a partir de datos secundarios acerca de las ER. Luego, avanzamos en una descripción de carácter cualitativo de cada institución, delineando los perfiles de los egresados con los que trabajamos en esta tesis. Esto permite hacernos a una idea del tipo de población que asiste a las ER y que logra egresar de ella, así como observar las principales características de cada institución. Las preguntas que nos hacemos son: ¿a qué población se orientan las ER?; ¿qué lugar tienen en el sistema educativo porteño en su conjunto?; ¿Cuáles son

las principales características de su matrícula?; ¿cuántos jóvenes egresan de ellas?

Ya en la segunda parte de esta tesis avanzamos con el análisis de las condiciones que hacen posible el vínculo entre docentes y alumnos en las ER, las formas de interacción y las características de ese vínculo así como las trayectorias de los jóvenes que llegan y egresan de estas escuelas. El **capítulo 4** aborda en particular las características del formato escolar de las ER. Como fue anticipado, éste presenta variaciones respecto del modelo organizacional tradicional de la escuela secundaria, buscando atacar ciertos núcleos duros que se vuelven expulsivos para la población que no cumple con el patrón tradicional y homogéneo presupuesto por esta institución. De este modo, se describen los principales rasgos de las escuelas que consideramos son las bases estructurales que habilitan la construcción del vínculo estrechos entre docentes y alumnos. Estos rasgos comprenden el cursado por medio de trayectos formativos personalizados, la promoción y asistencia por materia, el tamaño pequeño de las escuelas, la contratación de docentes por cargo, el mecanismo de selección de los directivos y, por último, la creación de espacios de apoyo, tutorías y talleres extracurriculares. Las preguntas centrales que estructuran este capítulo son: ¿qué aspectos del formato escolar tradicional de secundaria modifican las ER?; ¿cuáles son los rasgos estructurales de estas escuelas y qué implicancias tienen para la conformación de relaciones estrechas entre docentes y alumnos?

En el **capítulo 5** se reconstruye, a partir de las entrevistas, tanto con los equipos docentes como con los egresados, las características de la población que llega a reingreso, observando desde estos discursos quiénes son los que no logran volverse estudiantes de las ER, dando cuenta del “efecto colador”. A su vez, podemos observar cómo la decisión personal de volver a estudiar opera como diferenciador, al mismo tiempo que se traduce en una construcción nosotros-ellos que refuerza la posición de aquellos que se quedaron. A continuación se da cuenta de las trayectorias educativas y vitales de quienes egresaron, detallando las razones que los dejaron fuera de la escuela y las que los llevaron a volver. En estos relatos es posible

evidenciar la presencia de diferentes soportes en los que se sostiene esta decisión, algunos de tipo familiar y otros de tipo religioso o comunitario. Asimismo, presentamos los recorridos de los egresados luego de finalizar la escuela, observando su situación en términos familiares, académicos y laborales. A modo de conclusión del capítulo, observamos cómo la reinserción al sistema depende de la presencia de soportes mínimos necesarios para poder asumir personalmente la decisión de volver a estudiar. El principal interrogante que se plantea este capítulo es sobre quiénes logra hacerse efectiva la acción de la ER y por qué, es decir, cuáles son las características de esta población que alcanzó el título secundario allí.

En los dos últimos capítulos de esta tesis nos adentramos con profundidad en el análisis del vínculo que se construye en las ER entre docentes y alumnos. En el **capítulo 6**, observamos, por una parte, las formas de trabajo de los docentes, las miradas que prevalecen en relación con sus alumnos y las pautas de interacción que van instalando como adecuadas para formar parte de estas instituciones. Por otra parte, indagamos en las características y comportamientos que los docentes valoran de sus alumnos. Aquí vemos que el esfuerzo que éstos realizan, tanto en el espacio escolar como aquellos extraescolares, asociados con el sostenimiento de la escolaridad, así como la demostración de compromiso, se constituyen en la definición del mérito de estas escuelas. Las preguntas que nos proponemos responder en este capítulo son las siguientes: ¿cuáles son las pautas de interacción que se establecen en las ER entre docentes y alumnos?; ¿qué rasgos asumen los docentes y cuáles los alumnos a la hora de trabajar en estas escuelas?; ¿de qué modo se va estableciendo la relación entre ellos en este espacio escolar?

El último capítulo de esta tesis, el **capítulo 7**, busca responder a las siguientes preguntas: ¿de qué modo se construye el vínculo entre los docentes y alumnos?; ¿qué expresiones asume la experiencia emocional en estas escuelas y cuáles son sus fuentes?; ¿qué relación tiene ésta con el vínculo construido entre docentes y alumnos y qué implicancias tiene en los procesos de reinserción al sistema así como en la labor docente? Para avanzar en sus respuestas se analizan, por un lado, la dinámica por medio de la cual se establece el vínculo y, por otro, las implicancias emocionales del

vínculo construido en las ER observando su relación con los procesos de agenciamiento. De este modo vemos que la conceptualización que hacen los docentes acerca de sus alumnos como jóvenes “vulnerables” los lleva a sacrificarse y comprometerse con su trabajo en estas escuelas, lo cual es interpretado por los estudiantes como una “ayuda”, algo “extra” que los docentes les dan por su “bondad” y por tanto, deben responder adecuadamente. Luego, observamos, por una parte, que la experiencia emocional de los jóvenes se caracteriza particularmente por la tranquilidad y el entusiasmo, lo cual les permite sostener el esfuerzo en su escolarización al ver el título como algo alcanzable, así como les otorga aquella energía necesaria para proyectar a futuro sus vidas. Por otra parte, observamos que el vínculo para los docentes reactiva aquellos placeres asociados con la matriz identitaria, al ver la transformación que su labor generó en los otros, renovando así el compromiso asumido al trabajar en estas escuelas.

Finalmente, este trabajo cierra con una serie de **conclusiones generales** en torno a dos aspectos principales. Por un lado, acerca de la caracterización del fracaso escolar y la necesidad de barajar una hipótesis compleja acerca de éste para el diseño de políticas educativas que busquen la universalización de la escuela secundaria. Por otro lado, sobre esta forma de intervención de política educativa que tiende a la personalización de los vínculos, buscando actuar sobre cada individuo, a fin de lograr “activarlo” y volverlo un sujeto responsable.

PRIMERA PARTE

Nuestro trabajo se inicia en la intersección entre la escuela secundaria en su reciente condición de obligatoriedad y la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares que han tenido trayectorias educativas “fallidas” desde el punto de vista del sistema educativo y que se han reinsertado a través de una política de inclusión educativa. Dentro de este último eje, pondremos el foco en una dimensión de la experiencia escolar que no ha sido suficientemente problematizada, aquella referida a la emocionalidad experimentada en el espacio escolar, a fin de avanzar en la comprensión del papel que juegan las emociones en los procesos de involucramiento escolar y agenciamiento.

La primera parte está conformada por tres capítulos cuyo propósito es ubicar nuestra investigación, tanto en un marco de estudios, el de las emociones y la experiencia escolar, como en el de la problemática de expansión y masificación del nivel medio de escolarización. El recorrido se inicia con la presentación del campo disciplinar en el que se inserta esta tesis, retomando en primer lugar, el desarrollo acerca de los estudios sociales sobre las emociones y afectos, que como veremos, fue un aspecto de la vida social relegado como objeto plausible de indagación sociológica. Luego avanzaremos en dar cuenta de aquellos trabajos que se plantean estudiar a las emociones en el campo educativo; aquí veremos algunos antecedentes relevantes para esta tesis, debido a las temáticas que plantean y a la introducción de una serie de conceptos que serán retomados a lo largo del análisis que realizaremos del material empírico. Este primer capítulo cierra dando cuenta de nuestra perspectiva de investigación.

Luego, abordaremos el desarrollo histórico del nivel medio de educación en nuestro país, observando en particular el proceso de masificación que va delineando su obligatoriedad. Esto aporta a la configuración de la escuela secundaria como la esfera legítima de inclusión social de los jóvenes y a la escolarización como la principal estrategia de integración para esta clase de edad. Asimismo, se describirán las características del nivel medio en la jurisdicción donde tiene lugar la política que analiza este trabajo, la Ciudad

de Buenos Aires, presentando las problemáticas principales que se deben afrontar para garantizar la inclusión de los jóvenes en el secundario. Por último, en el capítulo 3, se presenta el caso de estudio, las Escuelas de Reingreso, a partir de una descripción basada en datos primarios y secundarios, permitiéndonos dimensionar esta experiencia en el marco del sistema educativo porteño y dar cuenta del tipo de población que accede a este tipo de experiencia.

CAPÍTULO 1: EL LUGAR DE LAS EMOCIONES EN LA EXPERIENCIA ESCOLAR

La presente investigación se enmarca en un campo de estudio que, desde una perspectiva sociológica, ha hecho de la experiencia escolar su objeto central. Nuestro propósito es dar cuenta de los sentidos construidos sobre la experiencia vivida en un formato escolar particular que es el de las ER, el cual habilita formas de relación estrechas entre docentes y alumnos. Nuestra hipótesis señala que el vínculo construido en las ER delinea un tipo de emocionalidad que tiene efectos en los procesos de reinserción al sistema educativo de estos jóvenes provenientes en su mayoría de los sectores populares, así como en los sentidos construidos por los docentes que refuerzan el compromiso que asumen a la hora de trabajar en estas escuelas, con “estas poblaciones”.

Aquí no nos proponemos sólo reflejar dicha experiencia, a modo ilustrativo o “testimonial”, sino que buscamos dar cuenta de las condiciones que la hacen posible, que habilitan que los actores construyan determinados significados sobre el tránsito por este espacio particular, así como avanzar en la comprensión en torno a los modos en que son modelados por dicha experiencia. Al decir de Scott (2001), la experiencia no es el origen de nuestra explicación, sino que es lo que buscamos explicar.

Los vínculos, las emociones y la experiencia escolar van a ser las tres dimensiones que se abordarán en esta investigación. En este capítulo buscamos reconstruir los antecedentes de investigación más relevantes con los cuales dialoga este trabajo, antecedentes que se enmarcan en el campo de la educación, así como de los estudios sobre emociones y afectos desde la sociología y la antropología. Es por eso que nos proponemos recorrer, sin pretensión de exhaustividad, algunos antecedentes sobre el tema a fin de ubicarnos en un campo de estudio aún en construcción con la intención de avanzar en la definición de una perspectiva propia en torno a esta problemática.

En el primer apartado haremos un breve recorrido por el campo de los estudios sociales sobre las emociones y afectos. Como mostraremos, estos

componentes de la vida social estuvieron presentes en las obras de los autores canónicos de la disciplina sociológica, pero durante mucho tiempo su exploración quedó marginada así como perdió legitimidad como factor explicativo de los fenómenos sociales. Las últimas décadas del siglo XX muestran un resurgir de investigaciones que abordan estas temáticas, avanzando en la consolidación de un campo rico en discusiones y perspectivas.

En el siguiente apartado, daremos cuenta de los trabajos que se insertan en la intersección entre emociones, educación y experiencia escolar, particularmente aquellos que entran en diálogo con nuestro trabajo al retomar elementos del formato escolar, las relaciones entre docentes y alumnos y la experiencia emocional, en la secundaria.

El capítulo cierra estableciendo la perspectiva desde la cual partimos para abordar la experiencia escolar, los vínculos entre docentes y alumnos, y las experiencias emocionales que tienen lugar en las ER. Asimismo, dejamos en claro cómo será abordado nuestro caso de estudio, en tanto configuración que delimita un campo de posibilidades y en el cual los sujetos desempeñan sus prácticas, las vivencian y las significan.

1.1. Los estudios sociales sobre emociones: un campo en plena consolidación

El estudio social de las emociones es un campo con una historia relativamente reciente. Varios autores coinciden en señalar la década del '70 como el momento en que comienza a delinearse esta área de estudios (Kemper, 1990; Koury, 2006; Thoits, 1989, entre otros) a partir de una serie de trabajos pioneros²³. Esto no quiere decir que en la sociología no hayan

²³ En el contexto norteamericano, los trabajos de Theodore Kemper, Arlie Russell Hochschild y Thomas Scheff son los que principalmente (re)instalan esta preocupación académica en torno al papel de las emociones en la vida social. Para Bericat Alastuey (2000), cada uno de estos autores representan diferentes líneas de trabajo: una sociología “de” la emoción, una sociología “con” emociones y una incorporación de la emoción “en” la sociología, respectivamente.

estado presentes las emociones desde sus orígenes²⁴ en las obras de autores clásicos de la disciplina, como Marx, Weber, Durkheim y Simmel²⁵. Pero pareciera haber un “bache” temporal en el estudio de las emociones y los sentimientos en las ciencias sociales, que va desde las obras fundantes a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, hasta mediados de los años ’70 cuando emergen estos aportes que dan inicio a otra etapa²⁶. De este modo, la emoción pareciera haber sido “expulsada” de la sociología como explicación plausible de ciertos fenómenos sociales (Barbalet, 1998)²⁷.

Es en las últimas décadas del siglo XX que, al perder fuerza la ortodoxia dominante en el campo sociológico, ciertos trabajos comienzan a indagar este aspecto de la vida social que había sido relegado a un lugar marginal. Este giro “emocional” no se ha dado sólo en el marco de la sociología, sino también en otras ciencias sociales a partir de los años ’80, como en la

²⁴ Si bien hay un acuerdo en señalar la presencia de las emociones en las obras de los autores clásicos de la sociología, es posible rastrear diferentes posturas en relación con el papel que juegan estas obras en tanto desarrollos conceptuales acerca de éstas. Hay quienes señalan una continuidad entre la tarea emprendida en los textos clásicos y fundantes de la sociología (Illouz, 2007; Denzin, 2009), mientras que otros consideran que la presencia de las emociones en la teoría sociológica fue meramente marginal, y que en cierta manera hubo que empezar “de cero” en la teorización de esta dimensión de la realidad social (Bericat Alastuey, 1999; Scheff, en Koury 2006). Para más información acerca del subcampo de la sociología de las emociones ver Koury (2006), Bericat Alastuey (2000), Luna Zamora (2000).

²⁵ Illouz (2007) señala la presencia de numerosas referencias a las emociones en los padres fundadores de la sociología: en el análisis de Weber acerca de la ética protestante y la angustia que provoca una divinidad inescrutable, al igual que en otros trabajos relativos a la autoridad carismática y al papel de la pasión en la labor científica; el concepto de alienación en Marx, en tanto sensación de extrañamiento que experimenta el trabajador respecto del producto de su trabajo; los trabajos de Durkheim sobre la solidaridad y la efervescencia que embarga a quienes participan en rituales colectivos, reflejando la naturaleza social de la emocionalidad; por último, los ensayos de Simmel sobre la intimidad, los sentimientos presentes en la interacción con los otros, y especialmente, la típica actitud moderna, de reserva y frialdad condensada en el término *blasé*, que debe asumir el individuo para afrontar la vida en la metrópoli.

²⁶ Claramente hubo excepciones: los trabajos de Norbert Elias, donde la vergüenza encierra un lugar central en el desarrollo del “proceso civilizatorio”; el libro de Wright Mills *White Collar* donde señala a la emoción como una mercancía en la sociedad capitalista tardía; los trabajos de Goffman, que abordan el papel significativo de una emoción como el “embarrassment”, en los procesos de interacción social.

²⁷ Para Barbalet (1998) diversos factores relacionados con cambios en la organización social y en las líneas de pensamiento intelectual condujeron a la ausencia de las emociones en las Ciencias Sociales. Entre ellas señala la reacción del modernismo del siglo XX al Romanticismo alemán, la lectura parsoniana de Weber, que puso el foco en la neutralidad valorativa, así como el temor que inspiraban las masas populares vinculadas al anarquismo y al socialismo.

antropología (Abu-Lughod y Lutz, 1990; Lutz, 1986), la geografía (Davidson, Bondi y Smith, 2005), la historia (Reddy, 1997; Rosenwein, 2002), entre otros.

Asimismo, en el campo sociológico y antropológico, se han realizado avances teóricos a partir del análisis de los más diversos objetos de la vida social. De este modo, encontramos trabajos que ponen a las emociones, afectos y sentimientos en el centro de la escena, para pensar el papel que éstos juegan en los procesos de estratificación social (Collins, 1990; Illouz, 2010), de acción e inacción política (Gould, 2009; Holmes, 2004), el papel de algunas emociones como la vergüenza en los procesos de regulación social (Scheff, 1988 y 2000), los mecanismos de elaboración emocional y su papel en la esfera laboral y en las relaciones entre los miembros de la pareja (Hochschild, 1990 y 2008; Holmes, 2012), su relación con los procesos de reconocimiento social (Honneth, 2011), con la esfera del consumo (Illouz, 2009; Benzecry, 2012), las relaciones de género (Lutz, 1990; Boler, 1999), entre tantas otras temáticas.

En el contexto latinoamericano se han registrados avances en los desarrollos investigativos, así como en el proceso de institucionalización y consolidación de un área de estudios sobre emociones²⁸, aunque lejos estamos aún de contar con un campo de discusiones articuladas sino más bien constituyen aportes aislados que abordan alguna problemática particular. Sólo por mencionar algunos antecedentes relevantes a nivel

²⁸ Ejemplo de ellos es el Grupo de Trabajo en Sociología de las Emociones que, desde el año 2007, se desarrolla durante el congreso bianual que realiza la Asociación Latinoamericana de Sociología. Este se inicia con integrantes de diferentes países, como México (Rodrigo Luna Zamora), Brasil (Mauro Koury) y Argentina (Adrián Scribano), colaborando así con la creación de un espacio de intercambio de investigaciones que abordan temáticas diversas desde distintas perspectivas teóricas. Por otra parte, hay una serie de publicaciones que se suman a estos avances. Por ejemplo, la Revista Brasileira de Sociologia da Emoção (ver www.cchla.ufpb.br/rbse/), creada en 2002 por un grupo de investigación en sociología y antropología de las emociones coordinado por Mauro Koury, y la Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad, con sede en Argentina, la cual es dirigida por Adrián Scribano.

Más recientemente, desde FLACSO Argentina, se constituye el Núcleo de Estudios Sociales sobre Intimidad, Afectos y Emociones, coordinado por Santiago Canevaro y Ana Abramowski, y del cual formo parte. Éste tiene un carácter interdisciplinario, al estar conformado por miembros provenientes de la sociología, la antropología, la filosofía, la pedagogía, los estudios feministas y la teoría *queer*.

nacional podemos señalar el trabajo de Kessler (2009) sobre el sentimiento de inseguridad en relación con el delito en nuestro país; los trabajos de Adrián Scribano (2007a y b) en relación con la acción colectiva y los procesos de dominación; el estudio de Benzecry (2012) sobre la adhesión afectiva al consumo de ópera; el de Abramowski (2010) sobre los “afectos magisteriales”, que será retomado luego cuando veamos la intersección entre emociones y educación.

En relación a los elementos conceptuales que permite avanzar en definiciones acerca de la emoción, a pesar de las diferencias entre los distintos autores hay tres elementos clave donde pareciera haber acuerdo: en su carácter sociocultural, relacional y evaluativo-cognitivo.

Comencemos por el primero de ellos. Durante décadas tendió a prevalecer una conceptualización de la emoción cercana al sentido común, que la entiende como algo dado, de carácter individual, impulsivo, fisiológico, que debe ser controlado y regulado (Lutz, 1986; Barcellos Razende y Coelho, 2010; Gould, 2009; entre otros). Esto tal vez se vio influenciado por la ausencia de una indagación profunda en relación con esta dimensión de la vida social, ubicando a las emociones en el polo de la irracionalidad. Tanto desde la antropología, como desde la sociología, se abogó por sacar a la emoción de ese lugar al enfatizar la idea de que las emociones son categorías culturales que median y producen la experiencia afectiva (Barcellos Razende y Coelho, 2010). Para la antropóloga Catherine Lutz (1986) la conceptualización de la emoción, en contraposición con la razón, ha operado en Occidente como un dispositivo normativo e ideológico que lleva a categorizar a los débiles, es decir, a los dominados, como “emocionales” –mujeres, niños y clases bajas- construyendo una asociación entre la emoción, la debilidad y la irracionalidad.

Lutz y Abu-Lughod (1990) marcan que hasta los años '80 prevalecieron en los estudios antropológicos miradas que se hacían eco de la ortodoxia psicológica acerca de las emociones, para la cual son procesos psicobiológicos que tienen una esencia que lo social o cultural no alcanza a afectar. Cada vez más, los estudios antropológicos dejan de dar por sentada esta ortodoxia, marcando que los hombres experimentan afectivamente los

acontecimientos de su existencia a través de repertorios culturales diferenciados (Le Breton, 2009). Como tales son construcciones sobre la vida social -no estados que uno posee en su interior- por tanto, están atravesadas por la sociabilidad y el poder. La relativización, la historización así como la contextualización de los discursos emocionales en tanto estrategias de análisis permitieron desesencializar a las emociones (Lutz y Abu-Lughod, 1990).

En el campo de los estudios sociológicos se ha avanzado en la “desnaturalización” de las emociones, marcando el carácter sociocultural y relacional de las mismas. Las diferentes posturas teóricas remiten, en muchos casos, a los modos de concebir la ciencia y el estudio de los fenómenos sociales –diferencia que podríamos sintetizar en la oposición positivismo vs. constructivismo. Esta oposición se refleja particularmente en cómo conciben la relación entre el componente biológico de las emociones –la medida en la que interviene, su universalidad, etc.- y el componente cultural²⁹. El constructivismo tendió, sin negar la presencia del componente biológico en estrecha vinculación con la experimentación de sensaciones corporales, a enfatizar el componente cognitivo y constructor de las emociones a partir de significados de orden cultural (Hochschild, 1998; Denzin, 2009; Le Breton, 2009). Como señala Illouz, “...las emociones son significados culturales y relaciones sociales que están muy fusionados, y que es esa estrecha fusión lo que les confiere su carácter enérgico y, por lo tanto, pre reflexivo y a menudo semiconsciente. Las emociones son aspectos profundamente internalizados e irreflexivos de la acción, pero no porque no conlleven suficiente cultura y sociedad, sino porque tienen demasiado de ambas” (2007: 16).

²⁹ No vamos a dar cuenta aquí del extenso debate acerca de la participación del componente biológico en las emociones. Simplemente señalaremos que autores como Kemper (1990), enmarcado en la corriente funcionalista, ponen el foco en la universalidad de ciertas emociones primarias al derivar éstas de las necesidades evolutivas de adaptación al ambiente. Por tanto, brindan un peso importante al elemento fisiológico que configura las emociones determinadas por condiciones estructurales e interaccionales. Randall Collins, Thomas Scheff y Jack Barbalet retoman algunos de estos aspectos de la teoría de Kemper. Por otra parte, otros autores como Hochschild (1998) y Denzin (2009) no niegan la presencia del componente corporal y biológico, pero señalando la relevancia de lo cognitivo y evaluativo que lo modelan a partir de significados sociales y culturales.

Esto va en estrecha relación con el siguiente componente, el cual habla del carácter relacional de las emociones aludiendo tanto a las interacciones que se dan en el micro nivel como aquellas que sostenemos con otros objetos del mundo social. Este aspecto cobra una especial relevancia para nuestro análisis, no sólo porque analizaremos las relaciones construidas a partir de las interacciones sostenidas en el marco de un espacio institucional, sino porque observaremos también cómo cambian las relaciones de estos jóvenes frente a una institución social como la escolar, la cual tiene un peso simbólico relevante a la hora de asignar valor a las personas (Martuccelli, 2006).

La bibliografía acerca de las emociones tempranamente puso el foco en las formas de interacción y en el componente político que las atraviesan para dar cuenta del tipo de emocionalidad que se genera. Hay un amplio consenso en torno la relevancia de la interacción social como lugar en el que se generan y habitan las emociones (Collins, 1990; Scheff, 1988 y 2000; Hochschild, 2008). A esta altura esto parece parte del “sentido común” sociológico, pero no es de extrañar el énfasis puesto a este aspecto luego de años de conceptualizar a las emociones como esas fuerzas internas, meramente individuales, que respondían a impulsos naturales universales, codificados genéticamente (Lutz, 1986; Boler, 1999)³⁰.

Hochschild (1990) afirma que la emoción es ese “sentido” –equivalente a la vista o al olfato- que nos informa acerca de nuestra relación con el mundo. Esto nos lleva a tener en cuenta los procesos de poder, dominación y desigualdad que tienen lugar en las sociedades capitalistas, ya que, más allá de ciertas pretensiones igualitarias, al entrar en interacción con otros, diferentes elementos se ponen en juego que denotan las posiciones desiguales en el espacio social (Illouz, 2010; Scribano, 2007a). Las características de las relaciones sociales construidas en la interacción

³⁰ Esto queda ejemplificado en el modo en que la bibliografía acerca del comportamiento colectivo conceptualizó las razones por las cuales las personas se movilizaban en protestas, marcando más que nada la naturaleza psicológicamente inestable de esos individuos que los volvía susceptible de perderse en “la masa” (Gould, 2009).

ejercen una influencia decisiva en los tipos de emocionalidad que se configuran.

Por otra parte, se ha puesto un fuerte énfasis en marcar el componente cognitivo, lo cual lleva a que la emoción y la razón dejen de ser vistas como irreconciliables, aportando a la superación de esta dicotomía. Thoits (1989) en su estado del arte en torno a los estudios sociológicos sobre emociones, menciona cuatro elementos que están presentes en las diferentes definiciones relevadas: una evaluación de un estímulo situacional; cambios en las sensaciones corporales; la inhibición o liberación de gestos expresivos; por último, etiquetas culturales que se aplican a esta constelación de elementos presentes. De este modo, al entrar en interacción en un contexto particular uno realiza una evaluación de la situación –no necesariamente consciente- que genera cambios en las sensaciones experimentadas por el sujeto y sobre los cuales uno aplica cierta categoría sociocultural que le permite la comprensión de lo que está sintiendo (Le Breton, 2009; Hochschild, 2008; entre otros). De este modo, al hablar de una evaluación lúcida de una situación, la mirada se direcciona hacia el componente cognitivo, remarcando que “...la emoción y los sentimientos también son ingredientes activos de la *conducta racional*” (Hochschild, 2008:116).

El énfasis en este componente cognitivo y evaluativo en tanto reacción a la mirada que durante décadas prevaleció acerca de las emociones como irracionales, llevó a que imperara cierto racionalismo que volvió prácticamente indistinguible la emoción de la razón. La bibliografía más reciente ha tratado de complejizar la mirada acerca de las emociones, dando cuenta de ese aspecto sociocultural y consciente de la emocionalidad, pero por otro, buscando rescatar dimensiones no trabajadas por la bibliografía temprana del campo de las emociones, como es la dimensión afectiva, aquellas sensaciones corporales que desbordan lo que se puede traducir en palabras.

Estos últimos aportes que tienen lugar desde la década del '90 en adelante se enmarcan en lo que se dio a conocer como “el giro afectivo”. Este giro se inicia con dos obras fundantes, una de Brian Massumi y otra de Eve

Sedwick y Adam Frank³¹, publicadas en 1995. Este “giro” incluye un diverso espectro de lenguajes provenientes de paradigmas distintos y a veces contradictorios, que se concentran en el estudio de la afectividad. A su vez, se enmarcan en diferentes disciplinas y se basan en fundamentos de tipo filosóficos, psicológicos y fisiológicos (Greggs y Seigworth, 2010; Sánchez Prado, 2012). Es así que se pueden encontrar desarrollos conceptuales desde la teoría *queer*, como son los trabajos de Sara Ahmed y Eve Sedwick, desde la neurociencia y los estudios cognitivos de Antonio Damasio, desde la filosofía deleuziana a partir de los aportes de Brian Massumi, o desde la psicología cultural de Lauren Berlant y Teresa Brennan (Sánchez Prado, 2012).

En este trabajo nos haremos eco de los aportes del giro afectivo, sin dejar de lado las principales conceptualizaciones de la sociología de las emociones que nos hablan de su carácter relacional y evaluativo. Para ello, retomamos la distinción que tan claramente explicita Deborah Gould (2009), desagregando las emociones de los afectos, en tanto elementos distinguibles de la experiencia emocional. De este modo, los elementos afectivos remiten a las intensidades vivenciadas corporalmente, que no son completamente capturables por el lenguaje, es decir, aquello que sentimos y que no puede ser reflejado totalmente en palabras. Por su parte, la emoción remite a ese intento por capturar mediante el lenguaje aquellas sensaciones corporales, buscando traducirlas en significados culturales. Este punto será retomado hacia el final de este capítulo, cuando abordemos con detenimiento la postura a partir de la cual realizamos nuestro análisis de la experiencia y los vínculos en las ER. Pasemos ahora a ver los antecedentes de investigación en la intersección de los estudios sobre educación y emociones, los cuales dialogan con nuestro trabajo.

³¹ El texto de Eve Sedwick y Adam Frank titulado “Shame in the Cybernetic Fold” y el de Brian Massumi, “The Autonomy of Affect”.

1.2. Emociones y educación: antecedentes relevantes

Llegados a este punto, nos interesa dar cuenta de aquellos antecedentes que se ubican en el campo que se configura a partir de la intersección de los estudios sociales sobre las emociones -del cual hemos hecho una breve presentación-, y la educación, ya que se constituyen en aportes relevantes para avanzar con el análisis que se propone esta tesis en torno a la experiencia emocional en el espacio escolar, tanto para los docentes como los estudiantes. Estos trabajos lejos están de alcanzar a consolidar un campo de estudio, sino más bien, encontramos una serie de producciones que exploran algunas emociones en el ámbito educativo, ya sea a partir de un abordaje inclinado hacia lo pedagógico, o bien, hacia lo socioeducativo. De más está decir que las fronteras entre unos y otros son difusas y ambas líneas realizan aportes interesantes para esta tesis.

Varios son los trabajos que, tanto a nivel internacional como nacional, han señalado la progresiva difusión del discurso psicológico en la pedagogía a partir de los años '60, difusión focalizada más que nada en instituciones a las que acudían sectores medios “progresistas” (Bernstein, 1977; Varela, 1991; Carli, 2000). Más recientemente, diferentes trabajos alertan sobre la prevalencia de este *ethos* terapéutico no sólo en los discursos pedagógicos sino también en medidas de política educativa, que se expresan en un lenguaje que pone el foco en el desarrollo de las “competencias emocionales”, la “inteligencia”, el “manejo emocional” y el “bienestar emocional” (McWilliam, 1999; Ecclestone y Hayes, 2008; Hartley, 2003 y 2004). La preocupación se centra fuertemente en el tipo de sujeto que promueven al proveer un “guión cultural” que establece al estudiante en tanto un “yo disminuido” (Eccleston y Hayes, 2009) o “vulnerable” (McWilliam, 2003)³². Asimismo, se ha tendido a enfatizar la relación entre

³² Para Eccleston y Hayes (2009), en las últimas cinco décadas ha habido un ataque constante desde la política y la filosofía, tanto de derecha como de izquierda, hacia las capacidades de los sujetos para introducir cambios en su entorno social, lo que ha sentado las bases para la visión de un “sujeto disminuido”. Esto se refleja en la educación en las visiones que niegan la posibilidad de niños y jóvenes de volverse potenciales agentes en el mundo y en su aprendizaje. Dentro de la cultura terapéutica, habría un ataque al sujeto y a las habilidades del hombre, ya que entienden a buena parte de las formas de experiencia

este tipo de discursos y los procesos de gobernabilidad en las escuelas (McWilliam, 1999; Bjerg y Staunæs, 2011). Consideramos que esta psicologización asume una versión vernácula a través del discurso de la “contención afectiva”, el cual ha adquirido una relevancia particular a partir de las transformaciones socioeconómicas y culturales que han incrementado el malestar docente en las escuelas (Brito, 2010; Finocchio, 2009). Esto ha llevado a miradas que ponen el foco en la vulnerabilidad de los alumnos, así como han reclamado la presencia de especialistas (psicopedagogos, tutores, psicólogos) en las mismas instituciones para afrontar esta necesidad de contención. Estos antecedentes nos permiten abordar las implicancias de la definición del otro en tanto sujeto “vulnerable”, aspecto que como veremos en los próximos capítulos, especialmente en el capítulo 7, está presente en los relatos de los docentes de las ER.

Otros trabajos abordan las emociones en el ámbito educativo poniendo el foco en la emocionalidad y los afectos docentes. De este modo, algunos autores observan los “placeres pedagógicos” (McWilliam, 1999) y el modo en que están influenciados por los discursos disponibles (incluidos los discursos profesionales y los textos de naturaleza pedagógica) en un espacio y tiempo particular, por ende, esos discursos regulan los placeres experimentados por los docentes delimitando lo apropiado o inapropiado de ciertos sentimientos, es decir, informando acerca de lo considerado como “buena enseñanza”. En el ámbito nacional, Abramowski (2010), a partir de una indagación en torno a los afectos propiamente “magisteriales”, retoma ciertos lineamientos del trabajo de McWilliam, y reconstruye “figuras amorosas docentes” a partir de los discursos de maestros de primaria. Por su parte, Coupland *et al.* (2008) exploran el “lenguaje de las emociones”

humana como generadoras de sufrimiento emocional, por tanto, la exposición a la adversidad y la incertidumbre amenazarían “la integridad del yo” y por tanto lo inhibirían. Esta visión del yo disminuido es la que va predominando en los discursos sobre la escuela, el contenido curricular, las actividades y evaluación de los docentes. Cada vez más prevalece la idea de que para aprender los niños necesitan de apoyo emocional, siendo el docente y los profesionales especializados los que deben proveerlo. Por su parte, McWilliam (2003) pone el foco en cómo la mirada en torno a los riesgos que pueden afectar a los niños instala el imperativo del diagnóstico y la clasificación de los alumnos; cada vez más se evalúan los potenciales riesgos diferenciando a la población escolar en función de ellos y diseñando modos específicos de intervención.

disponible en las organizaciones educativas que le permiten a profesores y administradores de colegios construir emociones acordes a ciertos roles teniendo en cuenta tipos apropiados de expresión emocional.

Estas dos líneas de trabajo reseñadas, las cuales retoman aspectos de la esfera emocional y de la educación, se entrelazan. La primera pone el foco en los discursos pedagógicos sobre la emociones que están en boga en la pedagogía, mientras que la segunda línea de estudios observa el tipo de experiencia emocional que dichos discursos pedagógicos contribuyen a delimitar. Los enunciados que modelan las ideas en torno a lo que es un “buen docente” colaboran en la definición de aquellas experiencias que se vuelven gratificantes o frustrantes para ellos. Ambas líneas de estudios se vuelven relevantes para esta tesis, ya que observaremos los discursos que circulan en las ER, así como la activación de ciertos resortes identitarios que van delimitando la experiencia docente en las escuelas y el tipo de gratificaciones que encierra, en estrecha vinculación con las formas de entender a sus alumnos en tanto poblaciones vulnerables.

El interés por explorar los sentidos de la experiencia escolar en jóvenes, provenientes en su mayoría de los sectores populares, que vivenciaron previamente experiencias de fracaso en la escuela secundaria, nos llevó a indagar en aquellos trabajos que han puesto la mirada en esta temática. En las últimas décadas, son muchos los estudios que han puesto el foco en el tipo de experiencia que se configura en la escuela secundaria, observando las prácticas que los estudiantes desarrollan en el interior de lo que hasta hace no mucho tiempo constituía la “caja negra” de la educación. Como veremos, los trabajos más relevantes en esta línea de indagación no han centrado su atención en el papel de las emociones y afectos en el ámbito escolar ni el papel que juegan en la configuración de las trayectorias estudiantiles, sino más bien en los significados que los estudiantes construyen así como los usos simbólicos que hacen de dicha experiencia.

Los primeros antecedentes tienen lugar hace varias décadas atrás. A nivel internacional, el clásico trabajo etnográfico de Paul Willis (1988) pone en el centro del análisis las prácticas de los jóvenes de clase obrera en el espacio escolar, observando el modo en que a partir de las relaciones conflictivas

con las esferas de socialización se iba modelando su identidad de clase obrera. A su vez, el trabajo realizado por Dubet y Martuccelli (1998), *En la Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*, que con el propósito de analizar la experiencia escolar en los distintos niveles del sistema educativo francés, va dando cuenta de las distintas lógicas –integración, subjetivación y estrategia-, que tienden a prevalecer entre los estudiantes en cada una de las etapas que recorren en el sistema educativo.

En el contexto nacional, los trabajos de Auyero (1993) y Duchatzky (1999) abren esta línea de indagación y analizan los sentidos de la experiencia escolar para jóvenes que habitan en contextos de extrema pobreza en el conurbano bonaerense. En *Otra vez en la vía*, Auyero (1993) reconstruye las miradas que estos jóvenes tienen acerca de los constreñimientos estructurales que los afectan, en particular, observando a la educación y el trabajo en tanto mecanismos tradicionales de integración social. La escuela para ellos se declara una “vía muerta” para alcanzar la movilidad social ascendente, transformándose en una escuela “para que no”, es decir, para “aguantar”, para que “no nos traten mal”. Por su parte, Duschatzky (1999) enuncia que las escuelas son vividas y subjetivadas por grupos sociales inscriptos en particulares condiciones de existencia y por tanto, para estos jóvenes pobres, la escuela, en tanto “frontera”, constituye un "...pasaje al *reconocimiento social*, es la *posibilidad de experimentar otra socialidad* y es la *entrada a nuevos soportes discursivos*" (1999: 81). La valoración de la experiencia vivida en la escuela reside en los contrastes de sentido entre la experiencia barrial y la institucional, más que en verla como una vía para el ascenso social y la formación ciudadana. La escuela, de este modo, les permite traspasar ciertas barreras simbólicas establecidas por las condiciones de vida.

El trabajo de Kessler (2002), *La experiencia escolar fragmentada*, aborda los sentidos diferenciales que los alumnos de distintos sectores sociales de la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense, construyen en un contexto afectado por dos procesos, el de la desinstitucionalización de la escuela media y el de la cristalización de la segmentación del sistema educativo. Su hipótesis señala que la experiencia educativa está

condicionada por los modos en que las instituciones responden a ambos procesos. Su trabajo hace hincapié en la heterogeneidad de las experiencias escolares de los jóvenes de diferentes sectores, a la vez que observa la clara conciencia por parte de alumnos y profesores del lugar que ocupan en un sistema educativo socialmente jerarquizado, con las posibilidades futuras que cada posición implica.

Recientemente, una investigación a cargo de Inés Dussel (Dussel, Brito y Núñez, 2007), refleja las visiones de los estudiantes y los docentes de secundaria acerca de la escuela a partir de una encuesta aplicada en varias provincias del país. Este trabajo muestra que las visiones de los alumnos distan de anclarse en el “sinsentido” de la experiencia escolar. Por el contrario, muestran una valoración de la educación y los aprendizajes que les brinda la escuela, al igual que una confianza en la institución, configurando una mirada medianamente esperanzada acerca de sus posibilidades de inserción social en el futuro.

Al hacer este recorrido por estas investigaciones nacionales uno puede ver reflejadas en las miradas de los jóvenes en torno a los sentidos de la escuela, la evolución de las transformaciones sociales y económicas que han modificado el paisaje social de nuestro país durante el último cuarto del siglo pasado. Las percepciones que estos jóvenes tienen en torno a los horizontes de posibilidad que les brinda la escuela, en cada momento y contexto particular va pasando de aquellas miradas que se hacen eco de las consecuencias sociales de las políticas económicas de ese tiempo, avanzando en los 2000 con cierta aceptación de la desigualdad y la fragmentación como constitutiva de la experiencia escolar, para luego, en un escenario de mayor estabilidad, se refloten ciertos sentidos más tradicionales de la escuela, cargados de un tinte menos negativo. Como veremos en nuestro análisis, para los jóvenes que asisten a las ER sigue operando el imaginario tradicional de la escuela, en tanto vía para alcanzar una inserción laboral más estable, lo cual se ve reflejado particularmente en las razones de la vuelta a la escuela, donde aparece el título secundario como aquello que permite mejorar las perspectivas futuras.

La dimensión emocional de la experiencia escolar no ha sido explorada ni problematizada en profundidad en estos trabajos reseñados, aunque es posible encontrar algunos antecedentes que comienzan a hacerlo. Uno de ellos es el trabajo de Saraví (2009a) que hace referencia a la dimensión emocional de la experiencia escolar, y las particularidades que asume para los jóvenes mexicanos de sectores populares. Es interesante la distinción que hace entre una dimensión práctica y otra “emocional” de la experiencia escolar, remitiendo ésta a “...algunas emociones, sentimientos, o estados de ánimo que [...] forman parte de esta cotidianidad escolar” (2009a: 212). Su hipótesis es que para los jóvenes pobres la escuela adquiere un lugar acotado tendiendo a prevalecer el aburrimiento debido a la escasa capacidad de esta institución para interpelar y marcar a los sujetos, lo cual incrementaría las posibilidades de un abandono temprano de la escolaridad. Si bien en muchas ocasiones para los jóvenes pobres la escuela secundaria (podríamos agregar, tradicional) queda relegada a un segundo plano, en nuestro caso de estudio lejos está el aburrimiento de impregnar la experiencia emocional, por el contrario, esta experiencia en las ER adquiere una intensidad afectiva particular para los actores que participan de ella afectando fuertemente los significados construidos en torno a ella.

Algunos estudios nacionales comienzan a abordar con mayor profundidad la dimensión emocional de la experiencia escolar en relación con las violencias en la escuela. Un antecedente claro son las investigaciones coordinadas por Carina Kaplan (2009) las cuales exploran la introducción de miedos, inseguridades y desconfianzas en el ámbito de la escuela secundaria bonaerense, a partir de un marco teórico que retoma elementos de la sociología de Bourdieu, Elias y Sennett. Entre ellos se destaca el trabajo de Sebastián García (2010) que indaga particularmente en el sentimiento de vergüenza, en tanto miedo central que, a través de autoacciones, modela los comportamientos escolares. Asimismo, Mutchinick (2010) viene trabajando sobre las relaciones de humillación y las incivildades, las cuales suponen un diferencial de poder entre los grupos interdependientes. Desde una perspectiva diferente, Pablo Di Leo (2011) analiza los sentidos de las violencias en el espacio escolar entre los

compañeros, dando cuenta del peso simbólico de la mirada, al convertirse en el puente a través del cual se otorga aprobación o menosprecio al otro. Asimismo, María Aleu (2012) en su investigación doctoral indaga en los vínculos emocionales de respeto que jóvenes de sectores populares entablan en espacios de enseñanza no formal, identificando dos formas diferentes de demandar respeto. Una donde se recurre a la fuerza física, en la que están presentes sentimientos de miedo y temor, la cual implicaría vínculos con niveles importantes de inestabilidad y fragilidad; y otra, que se da a partir de la construcción de vínculos más duraderos, asentados en la confianza y el buen trato, al mismo tiempo que ponen en juego expresiones más sutiles que conllevan cierto intercambio igualitario. Todos estos estudios resultan interesantes para nuestro trabajo ya que permiten explorar en las formas de interacción de los grupos de pares en el escenario escolar, así como en la prevalencia de cierto tipo de emocionalidad propia del dispositivo escolar; asimismo, permiten indagar en las formas de respeto y reconocimiento del otro, que como veremos, en las ER cobran un protagonismo particular al ser una preocupación de los equipos docentes, quienes buscan, a través del vínculo, que los alumnos asuman formas de demandar respeto acordes con la vida institucional.

Por otra parte, una serie de trabajos comienzan a indagar esta dimensión emocional pero a partir de los procesos de construcción y regulación del género, las sexualidades y el cuerpo en el escenario escolar. Por un lado, en torno al papel regulatorio de las relaciones entre pares, particularmente en la definición de la feminidad así como en la discriminación hacia los homosexuales, que se dan a partir de chismes o insultos en el espacio escolar (Jones, 2010), o por medio de lo que Baez (2010) denomina “dulce hostigamiento”, aquel trato que se destina hacia el diferente que, a la vez que marca la diferencia, le permite participar del grupo y estar en el aula. En relación con esta línea de trabajo, están las investigaciones de un grupo de antropólogas de la Ciudad de Córdoba (Maldonado, 2005; Molina, 2006 y 2007) que indagan en las formas de sociabilidad juvenil y en la cultura afectiva que se ponen en juego en las escuelas secundarias. A partir de una descripción etnográfica realizan un análisis de las tramas socioafectivas

que se construyen a partir de las relaciones de pareja, como el noviazgo, el “embrollo”, las amistades, que van dando cuenta de los conflictos y tensiones en torno a la sexualidad juvenil.

Como pudimos ver, estos estudios se han focalizado, más que nada, en las experiencias escolares y el modo en que las relaciones con los pares las co-construyen regulando las conductas y reproduciendo miradas normativas, pero no han tomado como objeto central los vínculos construidos en el escenario escolar entre docentes y alumnos, propósito central de esta tesis. Es posible encontrar algunos trabajos internacionales que aportan a este entrecruzamiento entre vínculos, emociones y experiencia escolar, aunque tiende a ser visto desde la mirada de uno de estos integrantes, y no los sentidos construidos por ambos partícipes de la relación. Es decir, algunos focalizan en la mirada y emociones experimentados por los estudiantes en relación con sus docentes, mientras que otros ponen el foco en las fuentes de emociones de los propios docentes, pero no hay muchos trabajos que aborden el vínculo y la experiencia vivenciada por ambos integrantes de la relación.

Los trabajos de McGrath (2009) y Pomeroy (1999), en el contexto británico, muestran las miradas de jóvenes que han sufrido experiencias de fracaso en la escuela “común”, y asisten a otras alternativas de escolarización, enmarcadas en lo que se ha denominado “escuelas de la segunda oportunidad” (experiencia de escolarización similar a la de las ER), dando cuenta de las relaciones conflictivas que han sostenido con “otros significativos”, particularmente sus profesores, las cuales en muchas ocasiones se tradujeron en situaciones de humillación, etiquetamiento o castigo, teniendo un impacto emocional relevante sobre ellos. Para McGrath (2009) este tipo de relaciones van delimitando experiencias de “desenganche escolar” que en muchas ocasiones derivan en el abandono temprano de la escuela. Como veremos en nuestro trabajo, este es un aspecto reiteradamente señalado por los estudiantes, que marcan una fuerte contraposición entre las relaciones mantenidas en la secundaria común, en la que sus docentes apenas les explicaban y conversaban con ellos, en

contraposición a lo central de las ER que es el vínculo de confianza así como la escucha docente.

El trabajo de Andy Hargreaves (2000) nos resulta de especial interés y será retomado a lo largo del análisis, especialmente por la relación que establece entre formato escolar, relaciones y emociones. El autor explora las fuentes de la emocionalidad docente, tanto en términos positivos como negativos, y las relaciona con lo que él denomina “gramática emocional” de la escuela, la cual está en estrecha relación con el tipo de relaciones que habilita el modelo organizacional escolar. De esto modo, señala que la secundaria, por su organización curricular-enciclopédica, dificulta la construcción de relaciones fluidas y de conocimiento mutuo entre docentes y alumnos, lo cual constituye para los primeros unas de las fuentes de emocionalidad negativa vinculada a su labor profesional. Como sostendremos a lo largo del análisis, las modificaciones que presenta el formato de las ER ha tendido a reducir estas fuentes de emocionalidad negativa, modificando esta “gramática emocional” propia del nivel secundario.

Por último queda señalar el trabajo de Megan Watkins (2010), enmarcada en la corriente del “giro afectivo”, donde explora la relevancia de la experiencia afectiva que deriva de un vínculo pedagógico basado en el reconocimiento mutuo. Para la autora, la clave está en el carácter acumulativo del afecto a partir de interacciones similares, las cuales configuran no sólo la experiencia en la escuela, sino que se traduce en ciertas disposiciones que modelan la subjetividad. Aunque lo trabaja para el nivel primario, la autora marca esta posibilidad del afecto de ser acumulado, lo cual aportaría al desarrollo de la capacidad de agencia de los sujetos, aspectos que serán retomados en los capítulos finales de esta tesis.

En estos últimos trabajos pudimos observar, por un lado, la importancia de las relaciones que los alumnos sostienen particularmente con sus docentes en el marco de un determinado formato que delinea, o bien, habilita cierta “gramática emocional”. Por otro, la relevancia de la emocionalidad en los procesos de inclusión-exclusión de la población escolar en el nivel secundario, así como la incidencia de una emocionalidad positiva en la ampliación de la sensación de agencia.

A lo largo de este breve estado del arte, que lejos estuvo de ser exhaustivo, buscamos retomar algunos antecedentes de investigación que dialogan, directa o indirectamente con nuestra tesis y han ayudado a modelar nuestra mirada acerca del objeto de estudio que nos ocupa, los vínculos entre docentes y alumnos, la experiencia emocional que éstos generan y su incidencia en los procesos de inclusión educativa, mirada que será presentada a continuación.

1.3. Emociones en la experiencia escolar: perspectiva de la investigación

Desde los años '70 es posible evidenciar en las sociedades occidentales una serie de transformaciones sociales, culturales y económicas que han redefinido las formas de acción del Estado así como han trastocado los procesos de socialización conocidos hasta el momento (Dubet, 2006; Castel, 1997; Sennett, 2011; Beck, 2002; entre otros). Al modificarse las pautas de integración social, se vuelve cada vez más difícil establecer linealidades en las trayectorias de los sujetos debido a que éstos tienen mayores niveles de autonomía respecto de ciertas estructuras sociales (Machado Pais, 2007). En esta etapa de la modernidad, la tradición va quedando relegada a la hora de definir los cursos de acción de los sujetos (Giddens, 1995), es por ello que las ciencias sociales van dejando atrás las concepciones sistémicas totalizantes, para dar cuenta de los fenómenos contemporáneos de modo más ajustado.

Hoy en día, a partir de las características que asume el proceso de individuación (Martuccelli, 2010; Robles, 2005), las trayectorias recorridas en las diferentes instituciones ya no se dejan aprehender tan fácilmente, debido a la singularización a la que son sometidas por las experiencias sociales diversas a las que acceden los distintos individuos, aún ocupando posiciones socioeconómicas similares. La coyuntura actual conlleva, como señala Merklen (2013), una potente exigencia de individuación, tanto desde “arriba”, en términos del reclamo por la responsabilización individual, así como desde “abajo”, a partir de las demandas de los sujetos en torno al

derecho a la satisfacción de los deseos y necesidades individuales y la búsqueda de autenticidad personal.

El análisis que proponemos en esta tesis busca no sólo dar cuenta de las experiencias individuales de quienes transitan por las ER, sino que deseamos reconstruir las condiciones que hacen posible dicha experiencia (aquellas condiciones estructurales vinculadas con el formato escolar de las ER al igual que otras vinculadas con las pautas de interacción que se van definiendo), así como también las vivencias y significados que construyen en torno a ella, con el propósito de observar cómo juegan en las biografías de los jóvenes que transitaron por allí. Por tanto, no se les dará preeminencia a los individuos o a las condiciones sociales e institucionales, sino que observaremos los modos de construir la experiencia en dicho escenario particular, con los soportes personales con los que cuentan los distintos actores y los condicionantes (y “habilitantes”) propios del formato.

Para ello, partimos de una concepción del sujeto en tanto un ser existencialmente complejo, que siente, piensa y reflexiona, al mismo tiempo que da y busca sentido a sus experiencias (Ortner, 2005). Al concebir de este modo a los sujetos de nuestra investigación, estamos poniendo el acento en su agencia en el marco de ciertas condiciones sociocultural y económicamente delimitadas. Siguiendo a De Certeau (2000), proponemos dejar de lado aquellas concepciones que marcan a los sujetos como condenados a la pasividad, para pensar los diferentes modos en que éstos significan la realidad social y toman decisiones a partir de estos significados. Las diferentes formas de percepción, afecto, pensamiento, deseo, temor, animan continuamente las acciones de los sujetos actuantes, por tanto, “...la agencia no es una voluntad natural u originaria, adopta la forma de deseos e intenciones específicas dentro de una matriz de subjetividad: de sentimientos, pensamientos y significados (culturalmente construidos)” (Ortner, 2005: 29).

Consideramos que estos jóvenes que transitan por las ER, al igual que los equipos docentes que trabajan en ellas, poseen márgenes de acción que le permiten ir configurando la experiencia escolar que allí tiene lugar, y que las decisiones que se dan en este entramado social encierran ciertos significados

construidos a partir de las interacciones y las relaciones que se configuran en dicho espacio.

De esta manera, la agencia, para Ortner (2006), remite a aquellas acciones intencionadas que llevan a cabo los sujetos, rasgo que las distingue de las meras acciones rutinarias que prácticamente no implican grado de conciencia alguno. Pero a su vez, dichas acciones cargadas de intención están insertas en entramados relacionales tanto de solidaridad -familia, amistades, compañeros- como de poder, desigualdad y competencia. Por tanto, para la autora, la noción de agencia comprende dos campos de sentido, uno que alude a la intencionalidad y la persecución de proyectos (culturalmente definidos); el otro, al poder, es decir, remite al actuar dentro de relaciones sociales de inequidad, asimetría y fuerza.

Por tanto, la agencia no es más que la capacidad de actuar a nuestra voluntad, influyendo en las personas y las circunstancias, teniendo cierto control de la vida propia. Involucra a los sujetos posicionados de diferente manera persiguiendo metas culturales -en este caso, la concreción del nivel secundario de escolarización- dentro de una matriz local de desigualdades y diferenciales de poder. Buscamos, por tanto, comprender las lógicas y sentidos construidos por parte de los jóvenes que han transitado por reingreso, que les han permitido tomar decisiones a fin de alcanzar la meta del título secundario, en el marco de condiciones de desigualdad para alcanzarla, ya que la presencia constante de obstáculos, o la falta de redes de solidaridad que acompañen la escolarización lleva a que se aleje la posibilidad de concretar ese proyecto (que como veremos en el capítulo 3, sólo una minoría logra hacerlo) .

Esta forma de comprender la agencia la distingue de la idea de resistencia. Las tradiciones críticas han tendido a poner el foco en la dominación, a la vez que asociaron la agencia con aquellas prácticas que tienden a subvertir el orden dado. Como señala Mahmood (2006), es necesario escindir la idea de agencia de la de resistencia. Más que resistencia, es necesario comprender a la agencia como esa "capacidad para la acción" creada y propiciada por las relaciones concretas de subordinación históricamente configuradas, la cual se alcanza a partir de lo que Foucault denomina como

“paradoja de subjetivación”, donde el poder en su carácter productivo, produce al sujeto en tanto agente. En este sentido, la capacidad de agencia puede ser encontrada en los actos de resistencia a las normas como también en las múltiples formas en que esas normas son incorporadas y aceptadas.

El estudio de la experiencia escolar implica este tipo de concepción acerca del sujeto, ya que presupone las lógicas y significados que los mismos actores desarrollan en el espacio escolar. La etapa actual de la modernidad conduce a que los estudiantes no se constituyan como sujetos a partir del aprendizaje de roles específicos, “...sino en su capacidad para manejar sus experiencias escolares sucesivas” (Dubet y Martuccelli, 1998: 14). La experiencia es así esa manera en que los actores van manejando las diferentes lógicas de acción que estructuran el mundo escolar.

Ahora bien, lejos de querer pecar de cierto subjetivismo, vamos a observar las condiciones de individuación en un marco institucional particular, el de las ER³³. Esto lleva a considerar tanto los significados construidos por los diferentes actores en la escuela, pero sin dejar de ser conscientes de que éstos están condicionados por las formas de estructuración propias de esta institución. Es decir que las formas de relación e interacción que allí se dan no dependen aisladamente de la voluntad individual de los diferentes sujetos, sino que se dan en estrecho diálogo con los condicionantes estructurales propios de la institucionalidad de la escuela secundaria.

De esta manera, las ER serán analizadas como una figuración particular, retomando para ello los aportes de la sociología figuracional de Norbert Elias (2008). El autor busca superar esa imagen de individuo aislado, de “homo clausus” que debe afrontar a la sociedad como un ente ajeno que se

³³ Este trabajo se enmarca en aquellas tradiciones sociológicas que se proponen superar la dicotomía poco productiva que ha sesgado a muchas investigaciones, la que escinde y contrapone al individuo con la sociedad. Entre estas tradiciones podemos señalar a Bourdieu (1988) a partir de su autodefinición como estructuralista-subjetivista y subjetivista-estructuralista, buscando señalar la existencia de estructuras que condicionan las prácticas de los actores pero sin dejar de aludir a la génesis social; Giddens (1997), en relación con la idea de “dualidad de estructura” en la que remite a los procesos de estructuración en tanto condicionantes y habilitantes de las prácticas sociales; Elias (2011), cuando se plantea la necesidad de observar tanto la sociogénesis como la psicogénesis en tanto procesos necesariamente interrelacionados, a partir de la interpenetración mutua del individuo y la sociedad.

le opone. Para ello propone el concepto de figuración –o configuración- el cual hace hincapié en las cadenas de interdependencia que se dan entre los hombres a partir de su participación en entramados sociales particulares. Los procesos de interacción que se dan en las configuraciones implica un modo especial de presión específica, es decir, el ejercicio de ciertas fuerzas coactivas que ejercen los hombres sobre sí mismos.

La consideración de las ER en tanto configuración se debe también a una decisión metodológica. Si bien cada institución asume aspectos específicos a partir de las apropiaciones particulares de la normativa que rige la experiencia de reingreso, las similitudes en las experiencias y los significados sobre estos asumidas, tanto en los relatos de los docentes como de los alumnos, nos llevan a poner el acento en las continuidades. Durante el trabajo de campo en el año 2007 quedaron en evidencia los rasgos particulares que asumía cada una de las instituciones, que nos informaba de apropiaciones diferenciales de la política³⁴. Pero más allá de las diferentes culturas escolares (Viñao, 2002) que se van construyendo en cada ER³⁵, es posible observar importantes características que son comunes a todas ellas. Es por ello que en el análisis del material de campo se privilegian las continuidades que llevan a tomar a las ER en tanto configuración vincular.

Grimson (2011), retomando los aportes de Elias, realiza una sistematización de las cualidades de una configuración, en la que se da una particular articulación de las partes, las cuales no se ignoran completamente entre sí, y

³⁴ Como veremos en el capítulo 4, estas apropiaciones diferenciales se reflejan, por ejemplo, en los distintos modos que tienen las instituciones para implementar los trayectos formativos personalizados. Algunas instituciones tendían a aprovechar al máximo las posibilidades de construir este tipo de trayectos, reconociendo lo que los estudiantes habían aprobado en otras instituciones secundarias, como es el caso de la Escuela 1 y la 3 o bien otras como la Escuela 5 ponían el acento en la necesidad de “ordenar” a los alumnos, haciendo que todos realizaran el nivel completo, independientemente de lo que habían aprobado previamente.

³⁵ A partir del concepto de “cultura escolar”, Viñao se propone dar cuenta de aquel “...conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentados a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades, y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas” (2002: 73). Esta definición, que entiende a la cultura escolar como un conjunto amplio de elementos que se pueden observar en el día a día de una escuela, hace hincapié en los cambios históricos y las diferencias entre instituciones.

en la que tiene lugar un proceso de constitución de hegemonía. Es así que “si en toda relación social hay circulación de poder, en toda configuración el poder adquiere las peculiaridades de la hegemonía; esto es, de la producción de sentidos comunes y subalternizaciones naturalizadas” (2011: 46). Esta noción enfatiza la noción de “marco compartido”, que por tal no se caracteriza por la homogeneidad, sino que refiere a articulaciones complejas de la heterogeneidad social.

Grimson señala que una configuración cultural se caracteriza por cuatro elementos constitutivos, los cuales consideramos que es posible vislumbrar en las ER. El primer elemento refiere a la idea de que una configuración establece un *campo de posibilidad*, es decir, los actores poseen agencia, pueden disputar sentidos, pueden introducir medidas de cambio, ahora bien, no cualquier cosa es posible allí; “...en cualquier espacio social hay representaciones, prácticas e instituciones posibles (aunque no sean mayoritarias); hay representaciones, prácticas e instituciones imposibles, y hay representaciones, prácticas e instituciones que llegan a ser hegemónicas” (2011: 172). Son campos de posibilidad porque los grupos pueden identificarse públicamente de cierto modo (y no de otros) para presentar sus demandas; y porque el conflicto social (inherente a toda configuración) se despliega a través de ciertas modalidades. El segundo elemento alude a la *particular lógica de interrelación* de las partes que constituyen la totalidad de una configuración. El tercer elemento refiere a la constitución de una *trama simbólica común*, lenguajes verbales, sonoros y visuales a partir de los cuales quienes participan en dicha configuración se entienden o se enfrentan, evidenciando un mínimo de comprensión, necesario en toda configuración. El último elemento constitutivo refiere a la idea de “*lo compartido*”, algo del orden de lo común. Para sintetizar, Grimson enuncia que “...es difícil que una configuración tenga unidad ideológica o política, pero sí se caracteriza por desarrollar las fronteras de lo posible, una lógica de interrelación, una trama simbólica común y otros aspectos culturales ‘compartidos’” (2011: 177).

De este modo, esta investigación pivotea tanto entre los propios individuos como en el marco institucional que estamos analizando, navegando entre

uno y otro nivel de análisis, ya que no se puede pensar uno sin el otro. Es por ello que el análisis que se presenta a lo largo de esta tesis por momentos pondrá su foco en los mismos individuos y en sus trayectorias, así como en sus soportes (Castel y Haroche, 2003; Martuccelli, 2007); pero por otro, dará cuenta de los condicionantes estructurales del formato escolar de las ER, así como de las formas de interacción que allí se plasman, particularmente a partir de las líneas de trabajo docente que se promueven.

Ahora bien, consideramos que analizar las interdependencias que se dan en el marco de la configuración de reingreso implica dar cuenta del tipo de experiencia emocional que experimentan las personas que de dicha configuración participan. Como señala Elias, "...sólo se adquiere una visión más completa cuando se integran en el ámbito de la teoría sociológica las interdependencias personales y sobre todo las vinculaciones emocionales de los hombres como eslabones de unión de la sociedad" (2008: 163). Es por ello que en nuestra investigación nos proponemos integrar al análisis una dimensión generalmente relegada, que es la que alude a la emocionalidad experimentada por los jóvenes que asistieron a estas escuelas. A su vez, el modo en que conceptualizamos esta dimensión emocional va a iluminar algunas elecciones metodológicas realizadas durante el trabajo de campo. De cierta manera, lo que nos proponemos hacer es una sociología "con emoción", al decir de Bericat Alastuey (2000)³⁶.

El análisis de los significados construidos por los estudiantes a partir de la interacción en el espacio escolar, especialmente a partir de la vivencia de reingreso al secundario luego de haber quedado excluidos de él, debe contemplar el modo en que las emociones juegan en este proceso de reinserción. En tanto las emociones pueden ser consideradas como una experiencia de involucramiento, se constituyen como fuentes de agencia

³⁶ El autor señala que la sociología tiene tres líneas de trabajo en relación con el estudio de las emociones: la sociología "de" la emoción, la sociología "con" emociones y la emoción "en" la sociología. La sociología "con" emociones constituye la voluntad de incorporar en las investigaciones el componente emocional de los fenómenos sociales a fin de alcanzar una comprensión más acabada de los mismos. La inclusión de este componente puede abrir la puerta a nuevas visiones de la realidad social que hubieran pasado desapercibidas de no dar cuenta de los procesos emocionales implicados en dichos fenómenos.

(Barbalet, 2002), brindando ese aspecto cargado de energía que moviliza a la acción (Illouz, 2010). Las circunstancias de las que participan los sujetos transforman las disposiciones a actuar, es por ello que el análisis está centrado en las posibilidades que promueve y condiciona el marco institucional de reingreso.

La perspectiva asumida para dar cuenta de esta dimensión se sitúa en el campo de las ciencias sociales. Lejos está de ser un abordaje en términos psicológicos, ya que lo que nos proponemos explorar son las implicancias de los afectos y las emociones para pensar el fenómeno de la inclusión educativa en la experiencia de reinserción en la secundaria, así como los sentidos del trabajo de enseñar. Al pensar la dimensión emocional no nos estamos refiriendo a aquel aspecto más “amoroso”, afectivo –en términos coloquiales-, que señalan el modo en que los actores expresan sus sentimientos a los otros. Sino más bien, al tipo de sentimientos, emociones y afectos que se van generando a partir de las interacciones y relaciones que allí se establecen.

Esto nos obliga, para no confundir la exploración en torno a la dimensión emocional, a estar atentos a aquellos discursos acerca de la “contención afectiva” vigente especialmente entre los docentes –discursos que colaboran en la definición de la experiencia emocional³⁷. Como señalamos en el apartado anterior, en las instituciones escolares es posible observar un discurso que diagnostica la necesidad de “contención” de los jóvenes estudiantes, porque éstos llegan a la escuela con carencias de orden afectivo que los docentes se ven obligados a (o deseosos de) suplir. Este discurso en torno a la contención alude a una mirada psicologista que han impregnado algunas corrientes pedagógicas contemporáneas.

A lo largo del siglo XX, el discurso psicológico y psicoanalítico, al igual que otras corrientes de la psicología clínica, se han ido difundiendo en diferentes contextos nacionales configurando un “estilo emocional

³⁷ Como señala McWilliam (1999), los “placeres docentes” están modelados por los discursos disponibles en determinado contexto sociocultural acerca de lo que es un buen o mal docente.

terapéutico” (Illouz, 2007). Este discurso asume diferentes formas, tanto profesionales –y la institucionalización en diferentes esferas sociales como la empresa, la familia, la educación, da cuenta de ello- como populares a partir de su difusión a través de una variedad de industrias culturales -libros de autoayuda, *talk shows*, programas de radio con llamadas de los oyentes, películas, novelas, revistas (Illouz, 2010). En nuestro país, y especialmente en la Ciudad de Buenos Aires, el psicoanálisis y el discurso psicológico han tenido una fuerte penetración desde los años ’60 en adelante, especialmente entre los sectores medios de la población (Carli, 2000: 4). Desde hace unas décadas, esta difusión previa de los discursos psicológicos, coincide con cierta “afectivización” de la escena contemporánea (Abramowski, 2010). Las redefiniciones, y para algunos autores cierto borramiento (Sibilia, 2009) de las fronteras entre la esfera pública y la privada llevan a que la personalidad invada el ámbito público, dándose una valorización de las relaciones íntimas en detrimento de los intercambios de carácter impersonal (Sennett, 2011). Situación de la cual no quedan al margen las instituciones educativas.

La psicoterapia y la psicología experimental de posguerra tuvieron un fuerte impacto en el campo pedagógico, generando una “psicologización” de los discursos educativos (Varela, 1991), que volvió al espacio escolar un terreno de aplicación de estas disciplinas. El impacto que esta introducción del discurso psicológico tuvo en el espacio escolar se da, especialmente, sobre la mirada acerca de los sujetos, donde la preocupación principal está centrada en la generación de los aprendizajes para hacer efectivo el desarrollo evolutivo esperado en los niños.

Actualmente, la difusión de la literatura de autoayuda ha extendido esta cultura terapéutica a más sectores sociales y está presente en diferentes instituciones. Si hacia la década del ’60 se veía reflejada en el tipo de pedagogías implementadas en instituciones que atendían a sectores medios, generalmente de gestión privada, actualmente podemos observar que está más ampliamente difundida entre el cuerpo docente, lo que lleva a que esté presente en los discursos pedagógicos que circulan en instituciones que atienden a distintos sectores sociales. Ejemplo de este fenómeno es la

presencia en las escuelas de toda una serie de equipos profesionales (psicoterapéuticos, orientadores, psicólogos), así como el consumo de literatura de autoayuda por parte de alrededor de un 25% de los docentes – especialmente entre las mujeres (Tenti Fanfani, 2005).

Estas situaciones parecieran responder al diagnóstico de crisis de la educación y la familia y al fuerte malestar docente en relación con las formas que adquiere el desarrollo de sus tareas, especialmente en secundaria. La frase de una buena parte de los docentes que señala “a mí no me prepararon para esto”, lleva a demandar la presencia de profesionales de la psicología en las escuelas, reflejando las dificultades actuales para establecer el vínculo pedagógico con sus estudiantes. Algo similar sucede con la apelación al texto de “autoyuda”, ya que se da una búsqueda de recetas que guíen su labor con los jóvenes que hoy son sus estudiantes (Finocchio, 2009).

Consideramos que este tipo de mirada acerca de las problemáticas de la educación colabora con la prevalencia de explicaciones individualizantes en torno a los rendimientos escolares y a los modos de conducta y de habitar la escuela de los jóvenes, especialmente cuando provienen de sectores populares (Llomovatte y Kaplan, 2005). Como señala Brito (2010) pareciera prevalecer entre los profesores de secundaria un diagnóstico que ve en la descomposición de las familias, en la anomia generalizada y en la pérdida irremediable de valores morales asociados al respeto y a la autoridad, las causas que los llevan a verse obligados a implementar estrategias que contengan afectivamente a los alumnos, postergando en ciertos casos la transmisión del conocimiento y la cultura.

Este discurso de la “contención” asume una significación que alude más a intentos por limitar los riesgos de desborde en las conductas de los estudiantes en un escenario de poco control (Brito, 2010). Es así que la conceptualización que prevalece en torno a las emociones de los alumnos tiende a acercarse a una idea que las entiende como algo dado, impulsivo, que debe ser controlado y regulado, ya que de lo contrario los sujetos pueden desviarse de lo esperado (Barcellos Razende y Coelho, 2010; Lutz, 1986). Es por ello que las emociones, entendidas como perturbadoras, han

tendido a ser relegadas por fuera del espacio de las aulas de secundaria (Hargreaves, 2000). Si retomamos la distinción que realiza McLaren (1995) entre el “estado de la esquina” y el “estado de estudiante”³⁸, pareciera ser que la “contención” de los alumnos apunta a reponer este último, en el cual los jóvenes evitan la expresión de sus emociones, ya que son conceptualizadas como antisociales por sus docentes.

A menudo, esta mirada que enuncia la falta afecto con la que llegan los estudiantes a las escuelas encierra una mirada miserabilista sobre los jóvenes de los sectores populares al verlos como un conjunto indiferenciado de carencias (Grignon y Passeron, 1991). La presencia de nuevos públicos en las secundarias de nuestro país ha conducido a pensar las diferencias y desigualdades sociales en términos de falta, llevando a que lo popular sea visto meramente como lo degradado (Duschatzky, 1999). Asimismo, esta mirada constituye un mecanismo que responsabiliza a estos jóvenes de su destino social al mismo tiempo que posiciona los problemas de la escuela secundaria por fuera de ella y más allá del alcance de la tarea docente.

Por tanto, esta tesis aborda la cuestión emocional y afectiva de un modo muy distinto al instalado por el *ethos* terapéutico. Esto no quiere decir que en las escuelas que visitamos no estuviera presente de alguna manera este discurso de la “contención”, el cual veremos a lo largo del análisis aparece en reiteradas ocasiones, combinado en este caso con una no culpabilización-responsabilización del estudiante. Nuestro análisis de la dimensión

³⁸ McLaren (1995) señala que el “estado de la esquina” remite a un tipo de comportamiento que “no se reduce a las calles, sino que se extiende hacia las áreas circundantes, tales como el patio escolar, el parque cercano, los lotes baldíos, las máquinas de videojuegos, la plaza comercial y los edificios abandonados” (McLaren, 1995:103), en el cual los estudiantes “se adueñan de su tiempo” y de su cuerpo, y en el que se reflejan las relaciones e identidades que desarrollaron en la calle o el patio. Los jóvenes cuentan además con mayores habilidades para compartir emociones con amigos y compañeros, conformando una “communitas espontánea” de características lúdicas. En cambio, en el “estado de estudiante”, los alumnos reajustan sus comportamientos a la atmósfera formal y rígida de la escuela, “se someten a los poderosos controles y medios de coacción de que disponen los maestros” (McLaren, 1995:106) que les permite dominarlos sin el recurso de la fuerza bruta. En el estado del estudiante se adoptan gestos y hábitos de trabajo esperados por ser alumno. Los jóvenes evitan desplegar sus emociones (generalmente juzgadas como antisociales por sus maestros) en un ambiente escolar donde pareciera premiarse el esfuerzo de los alumnos. Para terminar con “la efervescencia general del estado de la esquina” (McLaren, 1995:107) y llevarlos al “estado de estudiante” los maestros cuentan con un sistema de premios y castigos que les permite regular las conductas de los estudiantes.

emocional, por tanto, no va orientado a observar las prácticas que las escuelas implementan para “contener” a sus alumnos, sino que observaremos la emocionalidad vivenciada por los actores a partir del tipo de relaciones que se configuran en el espacio escolar de las ER. Emocionalidad esta que no necesariamente responde a ese deseo de contención de los equipos docentes. Es por eso que cuando hablamos, por ejemplo, de la conformación de una experiencia emocional gratificante no corresponde a un mandato en torno a la contención afectiva, o a que los profesores sean cariñosos con sus alumnos. Sino aludimos a este tipo de experiencia en términos sociológicos, en relación con los tipos de relaciones que allí se configuran y en las implicancias que tienen en el sostenimiento de la escolaridad y del compromiso docente.

Al sostener una mirada sociológica sobre las emociones no estamos negando el carácter personal que asumen las vivencias emocionales; por el contrario, las emociones y la afectividad constituyen esa encarnación personal de una experiencia de origen profundamente social, al derivar de la relación que el yo establece con los otros, del tipo de configuraciones vinculares en las que uno participa (Denzin, 2009; Hochschild, 2008). Es así que consideramos a la emocionalidad como una bisagra entre lo individual y lo institucional-estructural (Barbalet, 2002).

La exploración en este aspecto de la vida social encierra ciertas dificultades sobre las cuales es necesario reparar. Si bien una experiencia afectiva-emocional no puede ser traducida completamente en palabras (Gould, 2009; Massumi, 2010), no necesariamente queda encriptada en el individuo como algo profundamente personal e intransmisible. Como señala Hochschild (1998), cada cultura pone a disposición de sus miembros una especie de diccionario, de vocabulario, para dar cuenta de esas experiencias emocionales. Y los sujetos interpretan esos cambios en las sensaciones corporales, otorgándoles un significado a partir de la evaluación e interpretación de la situación en la que se está inmerso. Con esto estamos aludiendo a la capacidad y la posibilidad de reflexionar en torno a nuestros actos, y de nominarlos en tanto una experiencia positiva o negativa (Denzin, 2009).

Es preciso realizar una distinción entre los diferentes elementos que intervienen en una experiencia emocional, entendiendo aquel aspecto propiamente afectivo, el cual alude a aquella intensidad vivenciada corporalmente, que encierra una potencialidad y que no es completamente capturable y descriptible en palabras –aunque sí acumulable (Watkins, 2010)-, y la emoción, la cual alude a la interpretación que se hace de esas sensaciones corporales (Gould, 2009). Es así que la emoción está modelada por los significados socioculturales (Illouz, 2010). La intensidad propia del afecto lleva a que uno intente explicar aquello que está sintiendo, traducir conscientemente en palabras y brindarle una forma enunciativa, un “emotivo”³⁹ (“emotive”) en términos de William Reddy (1997). La idea de emoción alude a una forma de conciencia de las sensaciones propias, personales. Sensaciones que habitan en el yo, pero que son fenómenos relacionales, por tanto deben ser entendidas e interpretadas en términos de relaciones sociales (Denzin, 2009).

Ahora bien, esta bisagra que constituye la emocionalidad entre el individuo y el marco institucional, donde la emoción encarna individualmente los procesos sociales, tiene efectos en la individualidad de cada uno y en sus capacidades de agencia. Como señala Verhoeven (2011), la capacidad de actuar de los estudiantes está siempre inserta dentro de los contextos educativos, cuyas características pueden tener efectos restrictivos o habilitantes. Lo que aquí nos proponemos indagar es en los modos en que la emocionalidad generada a partir de una configuración vincular particular inhibe o amplía la capacidad de agencia de los sujetos.

Lo trabajado a lo largo de este capítulo nos permite instalar esta tesis en un espacio de estudio e indagación que apenas está conformándose, el de la dimensión emocional de la experiencia escolar. Como pudimos ver, en las últimas tres décadas, los estudios sociales acerca de las emociones y los

³⁹ Para Reddy (1997), un “emotive” es un intento de nombrar un estado afectivo que embarga al sujeto y como tal, le resulta indescifrable. El nombrarlo por medio de un “emotive” –una forma de expresión-, no sólo describe ese estado afectivo, sino que lo modela, lo altera.

afectos han realizado importantes aportes para la comprensión de este aspecto de la vida social que había quedado relegado de la indagación socioantropológica. Estos aportes constituyen una base a partir de la cual explorar cómo juega la emocionalidad en los procesos de inclusión y exclusión educativa, particularmente en el secundario, nivel que atrae todas las miradas ya que actualmente constituye la esfera de integración social de los jóvenes. A continuación abordaremos este aspecto, el que da cuenta de la continua expansión y masificación de la escuela secundaria, así como de los desafíos contemporáneos para alcanzar su universalización.

CAPÍTULO 2: LA ESCUELA SECUNDARIA COMO ESFERA DE INTEGRACIÓN DE LA JUVENTUD: DESAFÍOS PENDIENTES PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.

A lo largo del último siglo y medio, la escuela secundaria ha sufrido transformaciones que han modificado su lugar en la sociedad así como en las trayectorias juveniles. La progresiva masificación que experimentó a partir de mediados del siglo pasado ha tensionado su matriz original la cual está signada por su elitismo y su selectividad. Esta situación asume un nuevo cariz a partir de la definición de este nivel como obligatorio lo cual conduce a la implementación de políticas públicas que permitan alcanzar la universalización de la secundaria.

La constante expansión de la secundaria no es ni un proceso lineal ni ha tenido lugar de modo equitativo, sino más bien se ha caracterizado por oleadas de inclusión de sectores hasta el momento excluidos de ella a través de circuitos de diferente calidad. De este modo, la expansión combinó procesos de segregación y diferenciación, afectando negativamente las trayectorias de los jóvenes de sectores populares. Ante este escenario de obligatoriedad, las ER constituyen una estrategia de integración al nivel secundario (entre otras existentes) de quienes aún hoy no encuentran su lugar en el sistema educativo.

Este capítulo se encuentra organizado en dos grandes apartados. En el primero de ellos se realiza un recorrido histórico que refleja este proceso de expansión del nivel medio, que ha llevado a que hoy en día la escuela secundaria ocupe un lugar central en las trayectorias vitales de los jóvenes al ser definida como la esfera legítima de integración de la juventud. Esto lleva a la redefinición de los estereotipos asociados con este grupo de edad, llevando a marcar la desviación de quienes aún no logran ser integrados en la escuela secundaria.

En el siguiente apartado se presenta, a partir de la información estadística disponible, la situación del nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires, jurisdicción en la que se ubica nuestro caso de estudio, observando las

desigualdades que tienen lugar al interior del sistema educativo de la ciudad, que se traducen geográficamente en una brecha entre el norte y el sur. La jurisdicción aún presenta desafíos pendientes en materia educativa, sobre todo en el nivel secundario; entre las problemáticas principales se puede señalar un porcentaje de la población en edad de asistir al secundario que no lo está haciendo (alrededor de un 6%, lo que equivale a unos 9 mil jóvenes), así como persistentes niveles de repitencia, sobreedad y abandono, especialmente en la zona sur de la ciudad. Como veremos en el siguiente capítulo, la política de creación de las ER se diseña como una respuesta parcial a esta serie de problemáticas educativas.

2.1. La escuela secundaria como esfera de inclusión social de la juventud.

Históricamente, la institución escolar moderna ha jugado un rol central para establecer lo esperado para la infancia, al ser la esfera destinada para quienes conforman dicha clase de edad (Varela *et al.*, 1991; Carli, 2006; Padawer, 2010). En concordancia con el papel performativo de los patrones esperados de conducta para las jóvenes generaciones que desempeña la institución escolar, hoy en día asistimos a la definición del nivel secundario de escolarización como el ámbito privilegiado para la integración social del rango de edad que va de los 13 a los 18 años⁴⁰.

Durante la segunda mitad del siglo XX este nivel ha sufrido una progresiva masificación, no sólo en Argentina, sino también en Europa y en otros países latinoamericanos, lo cual se ve reflejado en la ampliación de las tasas de escolarización (Montes, 2010; Dubet, 2006; Acosta, 2011a; Jacinto, 2002; SITEAL, s/f). Esta paulatina ampliación del acceso, sumado a la promulgación de legislación que establece la obligatoriedad de la

⁴⁰ Este carácter performativo de la institución escolar dista de ser homogéneo, ya que está atravesado por las desigualdades sociales, prevaleciendo así estereotipos diferentes para los distintos sectores, proceso que se ha profundizado con la fragmentación del sistema educativo (Carli, 2006; Kessler, 2002; Tiramonti, 2004). A pesar de ello, el enunciar a la escuela secundaria como la esfera de integración por excelencia se establece cierto patrón de normalidad que marca la desviación de aquellos que no asisten a ella o no lo hacen según lo esperado.

secundaria, ha llevado a que se constituya en un esfera de tránsito obligado para ese grupo de edad.

Foco de las preocupaciones políticas y académicas, la escuela secundaria actualmente transita por diferentes procesos de transformación, que buscan modificar una tendencia selectiva y expulsiva, propia de su papel original en la reproducción social. Desde la creación de los primeros colegios nacionales, durante la segunda mitad del siglo XIX, hasta nuestros días, el nivel medio se ha desarrollado de modo tal que sus formas de actuación se han ido tensionando, llevando a que prevalezca un diagnóstico de crisis en torno a este nivel, muchas veces asociada a su sentido (Tenti Fanfani, 2003).

Un aspecto que ha cambiado profundamente es el papel que este nivel tiene en la conformación de las trayectorias vitales de los jóvenes, especialmente como esfera de integración. Como veremos a continuación, la progresiva expansión y masificación del nivel secundario han ido modificando su presencia en las trayectorias de los jóvenes de los diferentes grupos sociales, pudiendo observar diferentes etapas⁴¹ a lo largo de su poco más de un siglo de existencia. Una primera etapa, donde la presencia de la escuela media en tanto espacio de inserción social de la población juvenil en su conjunto es marginal, la cual coincide con el momento fundacional del sistema, ya que sólo una ínfima minoría asistía a ella; una segunda etapa, donde se da una diversificación de estas esferas de inserción y donde la escuela secundaria va recibiendo una mayor proporción de la población juvenil; por último, una etapa que se inicia hacia mediados de los '70, cuando la tendencia a la masificación del nivel está consolidada, conduciendo a su obligatoriedad

⁴¹ La bibliografía sobre el tema presenta diferentes periodizaciones en torno a la evolución de la matrícula de la escuela media en nuestro país. Filmus *et al.* (2001), retomando a Gallart, señala la prevalencia de tres etapas en estrecha relación con la demanda del mercado laboral: la fundacional –momento de prevalencia de un modelo de desarrollo económico orientado hacia fuera–, una segunda que se inicia en los '30, con el inicio del desarrollo hacia adentro, y una tercera etapa desarrollista, que se inicia en los '60. Por su parte, Felicitas Acosta (2012) señala 6 etapas, las primeras coinciden con la anterior, agregando otras que se corresponden con los diferentes gobiernos en el poder en las últimas décadas del siglo XX –una autoritaria durante la última dictadura militar, una democrática (gobierno alfonsinista), y otra reformista –que correspondería a la etapa menemista. Si bien se retoman elementos de las periodizaciones de otros autores, optamos por observar la expansión de la escuela media en tanto esfera de integración de la población joven.

social, para finalmente llegar a la sanción legal de dicha condición a principios del siglo XXI.

Como señalamos, la primera etapa refiere a los orígenes del sistema educativo en nuestro país, es decir, hacia mediados y fines del siglo XIX. Las tareas propias de cada nivel del sistema estaban claramente delimitadas, asumiendo cada uno de ellos características diferenciales. Recordemos que con la promulgación de la ley 1.420 en 1884, la escolaridad básica pasó a ser obligatoria para toda la población (aunque su universalización recién se alcanzó hacia finales del siglo XX), por tanto la misma cumplía con una función política de integración a una comunidad nacional que aún estaba conformándose, al mismo tiempo que aportaba a la inculcación de ciertas pautas de disciplinamiento necesarias para proveer al mercado de trabajo la mano de obra necesaria, la cual no demandaba importantes niveles de cualificación.

Muy diferente ha sido el lugar que el nivel medio ha tenido en la formación del conjunto de la población. En sus orígenes, se desarrollan dos circuitos particulares. Uno de ellos, el de los colegios nacionales, con un marcado enciclopedismo, tendió fuertemente a formar para el ingreso a la universidad o para los puestos de la administración pública, ambos caminos con una carga política muy fuerte en dicho momento histórico (Tedesco, 1982: 73). El otro, el de las Escuelas Normales para la formación de maestros, de menor prestigio social, estuvo pensado como un nivel terminal que no promovía el ingreso a los estudios superiores (Tedesco, 1982: 161). Es posible señalar que el modelo del colegio nacional, el bachillerato, se constituyó como “la” forma legítima de cursar los estudios secundarios, instalándose como la opción de mayor valía social, actuando así como modelo institucional a seguir (Acosta, 2012; Southwell, 2011).

La matrícula de los colegios nacionales, creados durante la segunda mitad del siglo XIX⁴², constituía una minoría conformada, por un lado, por

⁴² En 1863 se funda el Colegio Nacional de Buenos Aires, el cual inicia un modelo que unifica un tipo de educación liberal para todas las grandes ciudades del país, que va a ser continuado en 1864 con la creación de los colegios nacionales de Catamarca, Salta, Tucumán, San Juan y Mendoza, llegando a 19 colegios hacia 1900 (Southwell, 2011).

jóvenes provenientes de las elites dominantes y de los sectores medios emergentes de las grandes ciudades, y por el otro, por los “pobres meritorios”, los “becarios”, que lograban continuar sus estudios gracias a haberse destacado previamente (Gluz, 2006; Tenti Fanfani, 2003). La secundaria, a partir de sus formas de organización y evaluación, llevaba a cabo un proceso de selección entre quienes continuarían los estudios superiores en las universidades nacionales, o bien, quienes lograría sólo finalizar el secundario, recibiendo los beneficios asociados a la obtención de dicha titulación (Filmus y Moragues, 2003).

De este modo, en esta primera etapa que se extiende hasta la década del '30, la escuela secundaria operó como vía de ascenso social y prestigio, gracias a un mercado laboral que absorbía y diferenciaba a la minoría educada. Por tanto, podemos observar que en tanto esfera de integración social de la población juvenil en su conjunto, el colegio secundario ocupaba un lugar marginal debido a que constituía un tipo de experiencia que sólo era experimentada por una minoría, siendo la esfera laboral la que cumplía mayoritariamente con este papel (Braslavsky, 1986). Históricamente, quienes nacían en los sectores de elite tenían altas probabilidades de transitar por la escuela secundaria para luego continuar sus estudios en el nivel universitario, asumiendo el secundario características de una instancia de tránsito hacia otra etapa, la de la formación superior. De esta manera, constituía un período de moratoria social del que gozaba esta minoría, previo a la asunción de las responsabilidades adultas (Feixa, 1999).

La matrícula de la secundaria se va ampliando paulatinamente en las décadas del '30 y el '40, aunque aún sigue siendo baja la tasa de escolarización⁴³. Es recién avanzado el siglo XX, con la creación de las escuelas técnicas, que la experiencia de tránsito por el secundario se vuelve una vivencia más cercana para quienes provenían de los clases trabajadoras. Hay posiciones diversas en torno a las razones que derivaron en la creación de este tipo de instituciones, así como en el tipo de inserción que brindaban (Somoza Rodríguez, 1997). Para algunos autores (Dussel y Pineau, 1995),

⁴³ La matrícula del nivel secundario en 1943 era sólo del 6,43% (Southwell, 2011: 59).

permitía la integración de los sectores obreros al sistema educativo ya que se hacía eco de las culturas de origen al rescatar las habilidades manuales, y evitaba la tendencia a la exclusión de estos sectores vigente en los bachilleratos. Para otros, al constituir un circuito paralelo, llevaba a la integración subalterna de los sectores obreros en el sistema educativo (Tedesco, 1980). Más allá de las controversias, es necesario marcar la ampliación relativa de la matrícula en este período que llevó a que una fracción de la clase trabajadora accediera a este nivel de escolarización.

Una segunda etapa en la expansión de la matrícula de la escuela media se va configurando a partir de los años '60, cuando el proceso de masificación cobra una mayor relevancia. Ciertas transformaciones en las condiciones sociales y políticas –la vigencia del modelo desarrollista que apuesta a la expansión del sistema educativo formal a fin de alcanzar el ansiado desarrollo- generan una importante expansión del nivel. Las tasas de escolarización son relativamente altas⁴⁴, dándose un crecimiento de la matrícula de las escuelas con modalidad comercial debido al proceso de tercerización que venía sufriendo el mercado laboral. Pero la incorporación de estos sectores coincidía con fenómenos de deserción y expulsión de quienes no transitaban exitosamente⁴⁵, al igual que con la expansión del subsistema privado. Según Tiramonti (2011), prevalecieron dos mecanismos de inclusión segregada de la población, uno por medio de la incorporación en escuelas públicas de diferente prestigio que incluyó a los sectores medios y bajos de la escala social; otro, a través de la educación privada subvencionada que tendió a incluir a los sectores medios altos que tendían a dejar la educación pública a medida que ésta incorporaba a los sectores populares.

Es así que a lo largo del siglo XX las tasas de acceso al nivel secundario registran un ascenso constante, aunque la incorporación de sectores sociales

⁴⁴ La tasa de asistencia al nivel secundario de jóvenes entre 13 y 17 años alcanza en 1960 el 45,9% (Datos obtenidos de DINIECE, 2007).

⁴⁵ Es así que una alta proporción de los jóvenes de sectores populares o bien no ingresaba a este nivel de escolarización, o bien ingresaba y no lograba alcanzar su finalización, insertándose tempranamente en el ámbito laboral.

a este nivel se va dando a partir de oleadas que tendieron a diferenciar a la población escolar, colaborando con la dinámica de fragmentación del sistema educativo (Tiramonti, 2009).

Con este avance en la escolarización secundaria tiene lugar una diversificación de las esferas de inserción social del grupo de edad que va de los 13 a los 18 años: por medio de la actividad económica –trabajo–, del estudio y de la permanencia en el hogar –opción casi obligada para las mujeres durante buena parte del siglo XX (Braslavsky, 1986) aunque es una época de cambios en torno a su lugar social (Cosse, 2010). Es decir que el ámbito educativo le disputa parte de ese espacio de integración a la esfera laboral⁴⁶ al incorporar a sectores de la población que tenían su ingreso prácticamente vedado en la etapa previa. Por otra parte, la coexistencia de diferentes esferas de inserción social da indicios de la estratificación social y de la existencia de trayectorias educativas diferenciales según la pertenencia de clase y el género. Esto habla de la vigencia de imágenes estratificadas hacia la juventud: o bien se constituían en estudiantes, lo cual respondía a la imagen con mayor legitimidad ya que se correspondía con las trayectorias de los sectores mejor posicionados en la estructura social, o bien, se constituían en trabajadores, dejando en cierta manera su condición juvenil de lado, al asumir responsabilidades consideradas propias de la adultez.

En el período que va desde los orígenes del sistema hasta la década del '70, más allá de las especificidades de cada una de las etapas históricas y de las diferentes interpretaciones vigentes en torno a la expansión, la escuela media sostuvo su papel de vía de ascenso social, al registrarse una relación de acople entre la educación y el trabajo por medio de la absorción de la población que egresaba del secundario por parte del mercado laboral. Pero esta dinámica se escinde hacia mediados de los '70, lo que colabora en la configuración de una nueva etapa en relación con el papel que va desempeñando la secundaria como esfera de integración de los jóvenes. El

⁴⁶ Al señalar la diversificación de esferas de integración, no estamos sosteniendo la pérdida de relevancia del empleo, sino la coexistencia de las mismas.

estancamiento económico así como el deterioro hacia los años '80 de los índices de desempleo juvenil al igual que el aumento de los niveles de precarización y flexibilización laboral (Filmus *et al.*, 2001; Braslvasky, 1986; Jacinto, 2002, entre otros), llevaron a que el título secundario sea la mínima credencial necesaria para poder insertarse laboralmente, configurando así cierta “obligatoriedad social” en torno a este nivel (Tenti Fanfani, 2003).

La disyunción del binomio educación-trabajo (Kessler, 2010) colabora en la consolidación del proceso de masificación escolar que deriva en esta primera instancia de obligatoriedad social de la escuela secundaria, que desemboca luego en su sanción legal⁴⁷, contribuyendo a delimitar la postura que enuncia a este nivel educativo como el espacio legítimo para la inserción social de los jóvenes. Es decir, la precarización y el desempleo juvenil, así como la devaluación de las credenciales educativas que demandan mayores años de estudios para acceder a los distintos puestos laborales, entre otros fenómenos, van deteriorando el trabajo en tanto esfera de integración de la juventud⁴⁸. Si previamente señalábamos la coexistencia de la escuela secundaria y el trabajo como esferas de integración social de la juventud, cada vez más el secundario pasa a ser el espacio legítimo para quienes tienen entre 13 y 18 años.

Es así que vemos que el nivel de crecimiento de la matrícula alcanza un ritmo importante, registrándose a partir de la década del '90 niveles de escolarización que superan al 50% de la población en edad escolar⁴⁹. Esto

⁴⁷ La Ley Federal de Educación (24.195/93) amplía los años de educación obligatoria, llevando su obligatoriedad hasta los 15 años de edad, incorporando hasta el segundo año de la anterior escuela media. La ley de Educación Nacional (ley N° 26.206/06) promulga la obligatoriedad del nivel medio de educación en todo el territorio nacional. En relación con el caso particular de la Ciudad de Buenos Aires, esta condición se establece en el año 2002, siendo así la primera jurisdicción del país en sancionar la obligatoriedad del nivel (ley N° 898/02).

⁴⁸ Esto se refleja en el paulatino descenso de los jóvenes que no estudian y son económicamente activos. En 1993, estos jóvenes representaban el 38,6%; este indicador se encuentra en 28,5% para el año 2010 (Base de datos SITEAL).

⁴⁹ La tasa neta de escolarización media es del 42,2% en 1980, de casi el 60% en los '90 (59,3% en 1991) y supera el 70% en el 2001 (71,5%) (DINIECE, 2007). Para el año 2011 llega al 84,45% (Datos SITEAL, tasa neta de escolarización secundaria). Esta evolución está influenciada por la Ley Federal de Educación (Nro. 24.195/93) que aumentó los años

da cuenta de que el tránsito por la escuela secundaria comienza a ser una experiencia cada vez más cotidiana de los jóvenes de los distintos sectores sociales, aunque se registran de modo desiguales. Esto se traduce en experiencias escolares muy disímiles entre sí, que han sido denominadas como de “alta” o “baja” intensidad por algunos autores (Kessler, 2004).

Este alto nivel de masificación profundizó procesos de segmentación y fragmentación del sistema educativo, configurando circuitos de diferente calidad. Braslavsky (1985), en los años '80, en su libro *La discriminación educativa*, plantea la segmentación horizontal del sistema debido a la existencia de circuitos paralelos de diferente calidad por los que transitan alumnos de distintos sectores sociales, siendo los sectores más pobres los relegados a los segmentos educativos de menor calidad. Los cambios económicos y sociales acaecidos durante los años '90, que provocaron una fuerte pauperización de la población así como cambios en la estructura societal de nuestro país (Svampa, 2005), marcan ciertas transformaciones que llevan a diferentes autores a afirmar la fragmentación del sistema educativo. Entre ellos Kessler (2002) señala que esta fragmentación se da junto con los procesos de “desinstitucionalización”, provocando una vivencia fragmentada de la experiencia escolar, ya que las condiciones en la que esta transcurre asume características diferentes y desiguales en las instituciones que atienden a distintos sectores sociales. Por su parte, Tiramonti (2004) afirma que la desarticulación de la matriz Estado céntrica que resulta de las transformaciones socioeconómicas y políticas, permite observar al espacio educativo en tanto un agregado de “fragmentos” que carecen de referencia a una totalidad común. Esta condición implica la coexistencia de sentidos diversos y heterogéneos en torno a la escolarización, según los tipos de institución educativa a los que nos refiramos, los cuales se articulan a partir de las demandas familiares a las escuelas, y las ofertas educativas que éstas ponen en circulación en el “mercado escolar”. Esto da lugar a configuraciones institucionales muy

de obligatoriedad, incluyendo los dos primeros años de la secundaria tradicional a la educación básica obligatoria, lo cual habría provocado un salto importante en la evolución de la matrícula (Acosta, 2012).

distintas, que se asientan en mecanismos diferentes de regulación y control social y que están atravesadas por las desigualdades de clase.

El origen elitista y selectivo de la escuela secundaria, junto a su no obligatoriedad legal, condujo a que prevalecieran en su interior prácticas que tendían a excluir a quienes no respondían al patrón de alumno “normal” –un joven dedicado plenamente a sus estudios, respetuoso y responsable, imágenes que se adecuan a jóvenes provenientes de ciertos sectores de la sociedad más afines a la cultura escolar. Pero la exclusión del secundario era mayormente conceptualizada como un fracaso individual que lo obligaba a ingresar en el mercado laboral. Recién en las últimas décadas del siglo XX ésta fue planteada como un problema del cual el mismo sistema educativo debía hacerse cargo. A partir de los '70 y '80 encontramos algunas medidas tendientes a mejorar la educación secundaria, entre las que cabe mencionar el caso del “Proyecto 13”⁵⁰, implementado en la Ciudad de Buenos Aires, y la Reforma Educativa de la provincia de Río Negro⁵¹. Estas medidas que buscan alternativas a la organización tradicional de la escuela media nos dan la pauta de las limitaciones que ya presentaba este modelo institucional tradicional para funcionar con un número masivo de alumnos.

⁵⁰ El denominado “Proyecto 13” establece el “Régimen laboral de profesores designados por cargos docentes” (ley N° 19.514/72) disponiendo que los profesores debían ser contratados bajo la figura de cargos, teniendo que desempeñar en las escuelas secundarias las tareas obligatorias de clase y extra-clase, considerando extra-clase todas aquellas actividades tendientes a la concreción de los objetivos de la asignatura a cargo (por ejemplo, coordinación, tareas vocacionales, realización de material didáctico, actividades culturales, etc.). A su vez, las escuelas afectadas al Proyecto 13, podían contar con otras figuras docentes como Asesor Pedagógico, Psicopedagogo, Ayudante del Departamento de Orientación, Auxiliar Docente. A su vez, este proyecto tuvo sus efectos en términos curriculares, generando una reducción en el número de asignaturas diarias que se dictaban, una reestructuración de los programas, un reagrupamiento de las materias a cargo de un solo profesor, la implementación de actividades co-curriculares y extraclase, actividades optativas para realizar los días sábado y actividades a contraturno. Las escuelas que implementaron el Proyecto contaban con algunas facilidades que no poseían el resto de los establecimientos, pudiendo desarrollar un trabajo diferente al interior de las escuelas.

⁵¹ A mediados de los años '80, la provincia de Río Negro implementa una reforma educativa que se proponía modificar las características expulsoras que la escuela media poseía, introduciendo cambios significativos en su estructura, organización y funcionamiento. Los cambios no sólo apuntaban a generar nuevas formas de trabajo docente –contemplando horas extra-clase-, sino también a la misma estructura del nivel medio al igual que a su organización curricular. El secundario se estructuró en dos ciclos, uno inicial denominado Ciclo Básico Unificado (CBU) –el cual estaba organizado en áreas interdisciplinarias- y otro llamado Ciclo Superior Modalizado (CSM). A su vez, la reforma contemplaba espacios de talleres al igual que la cuatrimestralización de las asignaturas. Para más información, ver: Oyola (1998).

Lo reseñado hasta aquí delimita el panorama en el cual se desarrolla el proceso de masificación de la escuela secundaria. El propósito de este recorrido es el de señalar la relevancia creciente que la experiencia de transitar por la escuela secundaria tiene para un número mayor de jóvenes en nuestro país. Actualmente, las tasas de escolarización secundaria rondan el 85% a nivel nacional, lo que deja en evidencia el lugar central que la secundaria va asumiendo en las trayectorias vitales de quienes se encuentran en edad de asistir a ella, aunque entre los sectores sociales más desfavorecidos esta tasa llega apenas al 60%. Esto a simple vista da cuenta de las trayectorias educativas desiguales que tienen lugar entre los distintos sectores sociales, y donde las posibilidades de finalizar exitosamente el nivel secundario para los jóvenes de sectores populares se reducen considerablemente.

Este proceso descrito que deriva en la obligatoriedad, reubica el lugar de la secundaria en el espacio social y en las biografías juveniles, y marca a la escolarización como la principal estrategia de integración social de la juventud. De este modo, la inserción en la secundaria se erige como patrón de normalidad para quienes se encuentran en el rango de edad que comprende el nivel. Como reverso necesario, quedan en evidencia todas aquellas situaciones que no cumplen de manera adecuada con dicho patrón, a saber, los jóvenes que no asisten así como aquellos que asisten pero no lo hacen en el tiempo y la forma que exige el formato tradicional de la secundaria.

La ampliación del acceso se ve constantemente limitada por la permanencia de dinámicas selectivas que conducen a que muchos jóvenes experimenten la vivencia del fracaso escolar. Por tanto, el mayor problema no es sólo la ampliación del acceso, sino especialmente la reversión de los indicadores negativos de repitencia, abandono y sobreedad, los cuales registran niveles más elevados entre los sectores más desfavorecidos. La paulatina democratización del acceso no se ve acompañada por una democratización del egreso. La escuela secundaria se constituye así en una prueba

estructural⁵² altamente estandarizada (Martuccelli, 2006) a la cual todos deben enfrentarse y de la cual resulta un proceso de selección, que tiene impacto en la configuración de las subjetividades, ya que es la institución escolar, con el peso simbólico que aún posee, la que sanciona la incapacidad de estos jóvenes, al designarlos como “fracasados” (Dubet, 2005).

Este escenario delimita a la inclusión educativa (esto es, el acceso, la retención así como la adquisición de los aprendizajes considerados relevantes) de todos los jóvenes en tanto “problema social” (Martín Criado, 2005), lo cual implica el recorte de una porción de la realidad social como un tema que necesita de soluciones políticas urgentes, a la vez que involucra conceptualizaciones acerca de qué es lo que constituye ese verdadero problema –llevando al diseño e implementación de ciertas políticas y no de otras. Esta definición de la inclusión en secundaria como problema social, va de la mano en muchas ocasiones de la visión que ve a la misma “juventud” como “problema”, en el sentido de que quienes no asisten al sistema educativo corren el riesgo de volverse “peligrosos” para la sociedad. Comúnmente se escuchan referencias a “es más barato construir escuelas que cárceles”, “es mejor que los chicos estén en la escuela alejados de los peligros de la calle”. Estos discursos ponen fuertemente el acento en la desviación del patrón de juventud establecido, por tanto utilizan adjetivos que ponen el acento en la peligrosidad de los sujetos al tiempo que reclaman una mayor efectividad de los mecanismos meramente disciplinadores de la institución escolar. La escuela, al ser la principal estrategia de inclusión social, pasa a ser la opción para ejercer un “control sobre el riesgo social”.

Al configurarse la secundaria como un derecho, la política educativa se ve obligada a responder a esta exigencia, debiendo implementar estrategias para mejorar los niveles de eficiencia del sistema. Es así que en los últimos años, la sanción de la obligatoriedad legal lleva a ensayar, en las distintas

⁵² A fin de dar cuenta del proceso de individuación contemporáneo, el cual asume rasgos de singularización, Martuccelli desarrolla el concepto de “prueba estructural”. Las pruebas constituyen desafíos históricos, socialmente producidos y desigualmente distribuidos a los que todos los miembros de un colectivo deben enfrentarse, pero desde posiciones diversas y a través de experiencias disímiles (Martuccelli, 2010).

jurisdicciones, estrategias de diferente tipo a fin de alcanzar la meta de inclusión educativa en el nivel secundario, generando así una suerte de “ortopedia” que busca sostener un sistema educativo que no estaba preparado para el carácter masivo de hoy en día (Arroyo y Poliak, 2011). En esta suerte de “ortopedia” encontramos, por un lado, ciertas medidas de política social para fomentar la asistencia a la escuela –programa de becas, útiles escolares, viandas y comedores en las escuelas-; por otro lado, toda una serie de normativas y reglamentaciones que tienden a subsanar algunos rasgos expulsivos de la secundaria -por ejemplo, en CABA, la posibilidad de efectuar la inscripción sin DNI, los regímenes de asistencia especiales para madres y padres, la incorporación de salas de jardín maternal-, al igual que un conjunto de programas que se proponen reincorporar a la población juvenil a la escuela o generar condiciones de terminalidad del nivel secundario -entre ellos, el “Programa Nacional de Inclusión Educativa ‘Todos a Estudiar’”, los Centros de Actividades Juveniles (CAJ), el Plan FinEs, dependientes de la jurisdicción porteña particularmente, los Clubes de Jóvenes, Puentes Escolares, Adultos 2000.

Entre estas medidas nos interesa poner el foco en los nuevos formatos escolares que se van generando, o mejor dicho, aquellas experiencias que introducen variaciones al formato de la escuela secundaria tradicional. El objeto de estudio de esta tesis, las ER, creadas en la Ciudad de Buenos Aires, es ejemplo de este tipo de estrategias, aunque es posible mencionar algunos otros casos. Por un lado, el de los bachilleratos populares, que no constituyen una política pública para la inclusión educativa sino son experiencias de educación popular que surgen en el marco de los movimientos de fábricas recuperadas, organizaciones territoriales y sindicatos de trabajadores, los cuales se desarrollaron tanto en la Ciudad de Buenos Aires como en el Conurbano Bonaerense; por otro lado, están los “Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes” (CESAJ) en la provincia de Buenos Aires y el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT 14-17) en la provincia de Córdoba.

Los bachilleratos populares, como señalamos, constituyen una experiencia que surge hace poco más de una década atrás por fuera del sistema educativo formal; actualmente hay alrededor de una treintena de bachilleratos. Estas experiencias de educación popular se organizan en planes de tres años, similares a los Centros de Educativos de Nivel Secundario (CENS)⁵³, pero buscan generar un espacio escolar diferenciado, donde la participación de todos los actores en la toma de decisiones a través de mecanismos asamblearios se vuelve central. Al mismo tiempo se promueve que los estudiantes participen del movimiento social que motoriza la experiencia, aunque esto no está exento de tensiones, ya que muchos jóvenes sólo eligen asistir a ella porque es un secundario “acelerado” y queda cerca del radio donde viven. Asimismo, esta experiencia pareciera fomentar ciertos valores, compromisos y habilidades en sus estudiantes, pero quedan dudas en la formación que brinda para la inserción en el mercado laboral (Langer, 2010)⁵⁴.

Los CESAJ de la Provincia de Buenos Aires y el PIT 14-17, en Córdoba, son dos experiencias implementadas recientemente, 2008 y 2010 respectivamente por sus gobiernos provinciales, que aún no han sido muy estudiadas⁵⁵.

En relación con los CESAJ, son una propuesta de reingreso y aceleración que permite, a jóvenes de entre 15 y 18 años que nunca fueron a la escuela secundaria o bien que la abandonaron tempranamente, realizar el ciclo básico de tres años en un período de dos años, habilitando la continuidad de los estudios en el ciclo superior. Esta experiencia está pensada en términos

⁵³ Los CENS forman parte de la oferta de educación para adultos de la Ciudad de Buenos Aires. Están destinados a personas que quieren retomar o iniciar los estudios secundarios. El plan de estudios tiene una duración total de tres años. Se puede finalizar en menos años dependiendo de los estudios previos de cada alumno. Se cursa de lunes a viernes con una duración de 3 horas 45 minutos por día. Funcionan en los turnos mañana, tarde o noche. Para más información ver: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/adultos/oferta.php>

⁵⁴ Para más información acerca de los bachilleratos populares, ver: Ampudia, 2012; Mereñuk, 2009; Larrondo, 2009.

⁵⁵ UNICEF, como parte de una serie llamada “Educar en Ciudades”, ha llevado a cabo dos estudios sobre cada una de estas políticas, que dan algunos indicios del tipo de experiencia que allí construyen los estudiantes. Ver UNICEF (2012 y mimeo).

de un espacio *punte* para la reinserción posterior en el sistema. A su vez, incluye trayectos de formación profesional en la oferta curricular. En relación con las percepciones que tienen los beneficiarios de esta política, los estudios (UNICEF – UNGS, 2012; Briscioli y Toscano, 2012) muestran la valoración positiva en relación con la posibilidad de flexibilizar ciertas pautas de convivencia, el trato personalizado con los profesores y tutores, así como con la posibilidad de avanzar a un ritmo propio. Una de las dudas que se presentan en relación a esta experiencia es en torno a la reinserción posterior en el mismo formato que previamente los había dejado fuera del sistema.

El PIT 14-17 apunta a la reinserción al sistema educativo de jóvenes entre 14 y 17 años que no cursaron estudios en los años 2009 y 2010⁵⁶. El formato que asume esta experiencia presenta similitudes con las ER, como la cursada a través de trayectos formativos, el reconocimiento de los avances logrados previamente, la asistencia y aprobación por materia, la disponibilidad de tutorías. Entre las diferencias con las ER podemos mencionar que no se crean escuelas nuevas, sino que los cursos del PIT se radican en una escuela secundaria –de gestión privada o pública-, dependiendo de la dirección del establecimiento, y que cuenta con una oferta de talleres de Formación Laboral. En relación con la experiencia de los estudiantes que participan de este formato, vemos que se da una coincidencia con lo que observamos en las ER en relación al “buen trato” que les brindan los docentes y los equipos de gestión del PIT, remarcando el “sentirse bien” en esta experiencia (UNICEF, mimeo), aunque sería interesante indagar en las dinámicas al interior de las instituciones en las que simultáneamente funcionan una escuela “común” y un PIT.

Los denominados “nuevos formatos escolares” pretenden flexibilizar algunos de los cánones de la escuela tradicional en términos de abordajes del currículo, de apoyo a los estudiantes y de adecuación a las características de la población a la que intentan alcanzar (Terigi, 2005). Todas estas

⁵⁶ Para más información ver el Documento Base del Programa en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/docbaseinclusion28-9.pdf> (último acceso: 27 febrero de 2013).

parecieran ser experiencias que buscan generar dinámicas institucionales que superen la tendencia histórica de expulsión, al proponerse reforzar el acompañamiento de las trayectorias educativas, por medio de la generación de diferentes espacios de trabajo, al igual que otras formas de relacionarse al interior de estas experiencias. De este modo, cuando se trata de la incorporación de los sectores más vulnerables a la escolarización se crean instituciones con formas organizativas renovadas a fin de superar los obstáculos que plantean las escuelas “tradicionales” para la inclusión de estos grupos sociales recién llegados a la educación secundaria (Grupo Viernes, 2008).

Como pudimos observar hasta aquí, la escuela secundaria se define como la esfera de inclusión social y educativa privilegiada para los jóvenes entre 13 y 18 años, pero aún resta alcanzar su universalización, especialmente en los sectores históricamente relegados, así como alcanzar experiencias más equitativas. A continuación presentaremos la problemática de la inclusión en el secundario en el marco del sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires, a fin de contextualizar la política de creación de las ER.

2.2. El nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires: razones para la creación de las ER

El objetivo de este apartado es dar cuenta de la situación social y educativa de la Ciudad de Buenos Aires que condujo a la decisión política de creación de las ER. Para ello, a partir de indicadores sociales y educativos básicos reflejaremos la situación de la ciudad en el marco de la jurisdicción nacional, para luego pasar a observar las desigualdades que se esconden detrás de esos guarismos altamente favorables, desigualdades que se traducen en una brecha geográfica entre el sur y el norte de la ciudad. A continuación, daremos cuenta de la expansión del nivel medio que se refleja en las diferentes oleadas de creación de instituciones que tuvieron lugar a fin de reforzar su oferta educativa deficitaria; la primera de ellas remite a la creación de las “escuelas históricas” o EMEM, la siguiente, alude a la creación de las ER. Finalmente, valiéndonos de las estadísticas educativas

disponibles, se describen las principales problemáticas que presenta la escuela secundaria en la ciudad, las cuales reflejan las tareas pendientes en torno a la universalización del secundario.

2.2.1. La Ciudad de Buenos Aires: brecha socioeconómica y educativa entre el norte y el sur

Para poder seguir avanzando con el análisis que se presenta, es necesario describir la jurisdicción en la cual se ubica nuestro objeto de estudio, las ER de la Ciudad de Buenos Aires, a fin de comprender las razones de su creación.

Cuando se enmarca a la Ciudad de Buenos Aires en un contexto como el nacional, queda en evidencia que es una de las jurisdicciones que registra condiciones socioeconómicas y demográficas más favorables. Como se ve en la tabla 1, los niveles que presentan los indicadores relacionados con las condiciones habitacionales, laborales, de salud, entre otros, dejan en claro esta situación relativamente privilegiada.

Tabla 1:

Indicadores básicos: Ciudad de Buenos Aires y Total País

Indicadores	C.A.B.A	Media Nacional
Población con NBI	7,0%	12,5%
Hacinamiento crítico	1,5%	4,0%
Desempleo	4,3%	5,9%

Nota. Fuente: Censo Nacional de Población 2010, INDEC.

Una situación similar se observa en los niveles que adquieren ciertos indicadores educativos. Por ejemplo, el analfabetismo está prácticamente erradicado de la ciudad al registrar un 0,5% de población analfabeta, mientras que a nivel nacional este valor llega al 1,9% (Censo 2010). Al observar los porcentajes de asistencia escolar, vemos que en CABA son

elevados entre los niños, adolescentes y jóvenes. El 99,2% de los niños entre 6 y 11 años asiste a un establecimiento educativo, el 97,8% de los que tienen entre 12 y 14 años, y el 90,5% de los que tienen entre 15 y 17 años⁵⁷.

En lo que hace a las condiciones educativas del grupo de edad vinculado al nivel medio, de acuerdo con la información proveniente de los Censos de Población, el porcentaje de asistencia a establecimientos educativos de quienes tienen entre 13 y 17 años de edad se incrementó de manera importante. Pasó del 79% en 1980, al 88,3% en 1991 y al 93,7% en 2001 (Total país, Datos Censo de Población 1980 a 2001). Si bien la asistencia de este grupo de edad se ha ampliado, la tasa neta de escolarización secundaria no ha registrado cambios muy significativos en la última década: en 2001 alcanzaba el 81,3%, mientras que en 2010 era del 83,3% (datos SITEAL). En CABA, la tasa de escolarización secundaria presenta algunos puntos porcentuales más que la media nacional, llegando en 2010 al 89,1% (EAH, GCBA). Esto da cuenta por un lado, de la masificación del acceso a la escuela media que mencionábamos con anterioridad, aunque a su vez, deja vislumbrar las problemáticas que aún persisten.

Ahora bien, estos guarismos favorables para el total de la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires esconden fuertes brechas entre sectores sociales que se traducen, en términos geográficos, en importantes desigualdades entre el norte y el sur de la ciudad. Asimismo, el retraso del sur no hizo más que profundizarse a partir de los procesos de polarización y fragmentación social que se registraron al finalizar el siglo XX, de lo cual resulta una configuración socioespacial que a simple vista nos muestra las condiciones desiguales que vivencian sus habitantes. No sólo en términos estéticos se imponen rasgos diferenciales, sino en relación con la oferta y calidad de los servicios sociales, educativos y de transporte. Los grandes “descampados” que se observan en barrios como Villa Soldati y Villa Lugano, la precariedad de algunas calles, la presencia de asentamientos y viviendas

⁵⁷ Datos referidos al nivel de Asistencia escolar por grupo de edad (Cuadro 5, Censo 2010, Tomo 1, pág. 121).

precarias, las grandes distancias para trasladarse de un espacio a otro, son rasgos palpables de la circulación en los barrios del sur de la ciudad.

Estas condiciones sociales, económicas, demográficas y educativas desfavorables que presenta la zona sur de la ciudad la convierten en el escenario prioritario de atención para las políticas sociales. Abarca las Comunas⁵⁸ 1, 4, 7, 8 y 9; los distritos escolares 4º, 5º, 19º y 21º e incluye a los barrios de La Boca, Barracas, Parque Patricios, Nueva Pompeya, Villa Soldati, Villa Lugano y Villa Riachuelo⁵⁹.

Veamos algunos datos de las diferentes zonas de la ciudad, que dejan en evidencia estas desigualdades existentes. En relación con las condiciones habitacionales, la media indica que en 2011, un 5,5% de los hogares (y 5,3% de la población) de la ciudad residía en una vivienda precaria⁶⁰. Pero en las Comunas 1 (Retiro, Constitución, Montserrat) y 3 (San Nicolás, Balvanera y San Cristóbal), el 12,7% de los hogares se encuentra en estas condiciones. Estos son barrios donde es posible encontrar familias que habitan en “casas tomadas” y villas y que conviven varias personas en un mismo espacio. Una situación más precaria aún se registra en la Comuna 4, que comprende los barrios de Barracas, La Boca, Nueva Pompeya y Parque Patricios ubicados en el sur, donde el nivel de viviendas precarias llega al 16%, superando en más de 10 puntos la media de la ciudad. Si observamos las comunas que se encuentran en el norte como la 11 (Villa Devoto, Villa del Parque), 13 (Núñez, Belgrano y Colegiales), y 14 (Palermo) los registros descienden hasta no superar el 1,7% de las viviendas en condiciones de precariedad. Otro dato que permite dar cuenta de las desiguales condiciones

⁵⁸ En el 2005 se sanciona la Ley Orgánica de Comunas (Ley Nro. 1.777) que establece la división de la Ciudad de Buenos Aires en 15 comunas, las cuales son unidades de gestión política y administrativa descentralizada con competencia territorial, patrimonio y personería jurídica propia. El propósito es promover la descentralización y facilitar la desconcentración de las funciones del Gobierno de la Ciudad, preservando su integridad territorial, al igual que promover la participación de la ciudadanía en la toma de decisiones. Para más información, consultar Ley Nro. 1777 en http://www.buenosaires.gob.ar/areas/leg_tecnica/sin/normapop09.php.

⁵⁹ Ver en Anexo el Mapa de Comunas, de Barrios y Distritos Escolares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

⁶⁰ Se entiende por “vivienda precaria” a un inquilinato o conventillo, hotel o pensión, una construcción no destinada a vivienda, un rancho o una casilla.

de vida que se registran en esta jurisdicción es el que mide los hogares con hacinamiento (más de 2 personas por cuarto). La media de la ciudad para el 2011 era del 10,4%, mientras que en las Comunas 1, 4 y 8 (Villa Soldati, Villa Riachuelo y Villa Lugano), todas correspondientes a la zona sur, los hogares con hacinamiento la superan ampliamente con un 17,7%, un 19,2% y un 21,9%, respectivamente⁶¹.

Hasta aquí podemos observar que estos indicadores sociales nos muestran que los habitantes de la Ciudad de Buenos Aires viven en condiciones muy desiguales según la comuna en la cual residan. Una situación similar podemos observar con relación a los indicadores educativos, que reflejan valores muy distintos entre comunas.

Un primer indicador que permite observar diferencias en los logros educativos es el promedio de años de escolarización para la población de 25 años y más. En la tabla 2, podemos ver los años de escolarización para el total de la ciudad y los valores diferentes que se registran en las distintas comunas. Entre la comuna con más años de escolarización (Comuna 2 – Recoleta- 14,8 años) y la comuna con menos años de escolarización (Comuna 8 –Villa Lugano y Villa Soldati- 9,9 años) hay una diferencia de 4,9 años. Las comunas del sur de la ciudad tienen todas ellas niveles por debajo de la media.

Por otra parte, vemos que un 44% de la población de la ciudad cuenta con 14 o más años de escolaridad. En la comuna 8 sólo un 15,7% tiene 14 años o más, habiendo un 26,2% de su población que sólo tiene 7 años de escolaridad, y un 29,1% que tienen entre 11 y 12 años de escolaridad. En la Comuna 13, en el norte de la ciudad, casi el 60% de la población supera los 14 años de escolarización.

⁶¹ Datos publicados en GCBA (2011b).

Tabla 2:

Años de Escolarización de la Población

Total de la Ciudad		12,5 años de escolarización
Norte de la Ciudad	Comuna 12 (Coghlan, Villa Urquiza, Saavedra y Villa Pueyrredón)	12,8 años
	Comuna 13 (Nuñez, Belgrano y Colegiales)	13,7 años
	Comuna 14 (Palermo)	14,3 años
Sur de la Ciudad	Comuna 1 (Retiro, San Nicolás, San Telmo, Montserrat y Constitución)	11,7 años
	Comuna 4 (Barracas, La Boca, Nueva Pompeya y Parque Patricios)	10,4 años
	Comuna 8 (Villa Soldati, Villa Riachuelo y Villa Lugano)	9,9 años

Nota. Fuente: EAH 2010, Dirección de Estadísticas y Censos, Ministerio de Hacienda, GCBA

Veamos ahora las tasas de asistencia escolar en la población entre 13 y 17 años para el año 2010⁶². El promedio de la ciudad marca que el 94% de esta población asiste a un establecimiento educativo. Pero al indagar en las diferentes comunas, volvemos a encontrar niveles dispares entre el norte y el sur. En el norte, vemos que en la Comuna 12 el 100% de la población de 13 a 17 asiste a la escuela, en la Comuna 13 el 97,9% y en la 14 el 97%. En cambio, en las comunas del sur se observan niveles más bajos, alcanzando en la 8 un 91,1% mientras que en la 1 y en la 4 la asistencia a la escuela descende hasta el 88,8% y el 87,8% respectivamente.

En relación con la tasa neta de escolarización del nivel medio observamos que llega, en el año 2010, al 89,1% en el total de la ciudad. En las comunas 12 es del 100%, en la 13 es del 94,8%, y en la 14 del 97%. En cambio, en el sur, vemos que la tasa de escolarización secundaria es del 84,2% en la comuna 1, del 81,9% en la comuna 4 y del 83,2% en la 8.

⁶² Fuente: EAH 2010, Dirección de Estadísticas y Censos, Ministerio de Hacienda, GCBA.

Estos registros diferentes en los indicadores educativos van reflejando algunas de las problemáticas en materia de escolarización secundaria que aún deben ser afrontadas en la Ciudad de Buenos Aires. Esta brecha entre sectores sociales en la jurisdicción porteña da cuenta de las tareas pendientes, sobre todo en la incorporación y el egreso de un grupo de jóvenes que no ha accedido o ha quedado fuera de la escolarización secundaria.

A continuación, observaremos la configuración histórica del sistema educativo porteño, observando las diferentes oleadas de creación de instituciones que tuvieron lugar con el propósito de ir ampliando la oferta a fin de incluir a sectores hasta el momento relegados del nivel medio.

2.2.2. Nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires: evolución histórica y principales problemáticas⁶³

Los déficits en términos educativos que presenta la Ciudad de Buenos Aires vienen de larga data. Progresivamente se han implementado diferentes medidas a fin de avanzar en la solución de algunos de los problemas más acuciantes, uno de los cuales refiere a la oferta de educación secundaria, la cual no estaba equilibrada entre los distintos distritos escolares de la ciudad.

Cuando uno observa la conformación del nivel secundario, puede evidenciar su carácter heterogéneo, el cual refleja las diferentes oleadas de expansión de la oferta. Hasta los años '90, la Ciudad de Buenos Aires estaba a cargo de sólo tres instituciones secundarias de su jurisdicción⁶⁴. A fin de dar respuesta a la falta de oferta de educación media, especialmente en el sur de la ciudad, en 1991 la ex-Secretaría de Educación de la entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires crea una serie de escuelas que pasarán a ser conocidas como las EMEM –o escuelas históricas-, las cuales

⁶³ Este apartado retoma parcialmente los datos presentados en Tiramonti *et al.* (2007) "Informe Final: Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina" (FLACSO – Fundación Carolina).

⁶⁴ Las Escuelas Técnicas Municipales "Lorenzo Raggio", la Escuela de Jardinería "Cristóbal Hicken" y el Politécnico "General Manuel Belgrano", las cuales dependían de la ex Dirección de Educación Posprimaria.

se proponían incorporar a sectores de la población que históricamente habían estado excluidos (Vior y Mas Rocha, 2006; Decreto 1182/CABA/90). En los considerandos del decreto de creación de las EMEM se pone el foco en el desequilibrio de la oferta y la demanda del servicio educativo de nivel medio, el cual no podía ser afrontado con la estructura del sistema educativo disponible hasta el momento, por tanto, se volvía necesaria la creación de estas escuelas “piloto”. En 1990 se crearon ocho EMEMs, a las que se le sumaron otras siete escuelas más al año siguiente, elevando a 18 el número de escuelas dependientes de la Dirección de Educación Media y Técnica (Decretos 1182/91 y 602/91). Finalmente, en 1996 se crea otra institución más (Decreto 462/96). Fueron ubicadas en diferentes distritos escolares de la ciudad, con el propósito de dar respuesta a aquella demanda que no cubría la oferta de los colegios secundarios nacionales y privados.

Las EMEM son un antecedente directo de las ER, las cuales fueron diseñadas tomando en cuenta tanto los aciertos como las dificultades de esta experiencia. Un ejemplo de ello alude al proceso de selección de los equipos directivos de las EMEM (director, vicedirector, asesor pedagógico, preceptor y secretario), el cual estuvo a cargo de la Secretaría de Educación del GCBA, no habiendo concurso público de títulos y antecedentes. Esto presentó dificultades a la hora de concursar dichos cargos, ya que en algunas situaciones estaban ocupados por docentes que si bien tenían un fuerte compromiso con la inclusión de los estudiantes que atendían, no cumplían con los requisitos necesarios para asumir el cargo. Como veremos luego en el capítulo 4, un mecanismo similar se implementó en la elección de los directivos de las ER, aunque se tomó el recaudo de que quienes accedieran a los cargos de directores hubieran aprobado el curso de ascenso, es decir, estuvieran en condiciones de concursar. Al mismo tiempo, la experiencia de las EMEM incorpora algunos cambios en la organización institucional con el propósito de mejorar las trayectorias de los alumnos –entre ellos, el que sean escuelas donde la matrícula no supere los cuatrocientos alumnos. Como señalan Cappellaci y Juarros (2008 y 2009) estas instituciones partieron de un diagnóstico de sus alumnos como “adolescentes en riesgo”,

por tanto expresamente sostuvieron una función de “contención” de éstos, que les valieron sus críticas porque parecían relegar a un segundo plano la función pedagógica de la escuela.

Luego de esta primera etapa de expansión del nivel medio con la creación de las EMEM, se registra una segunda a partir de la Ley de Transferencia (N° 24.049/92), sufriendo así un gran crecimiento, ya que la jurisdicción porteña pasa a tener bajo su órbita 122 establecimientos de nivel secundario, los cuales se dividían en dos grandes grupos según su procedencia: escuelas “transferidas” y escuelas “históricas” o EMEMs. Este proceso de transferencia tuvo un fuerte impacto que implicó una reorganización burocrática y pedagógica (Cappellacci y Juarros, 2008).

En el año 2002, la Ciudad de Buenos Aires promulga la obligatoriedad del nivel medio en su territorio (Ley N° 898/02), convirtiéndose así en la primera jurisdicción del país en establecer esta meta. La ley establece una obligatoriedad de 13 años a partir de los 5 años de edad para la población y, para el ejecutivo, la obligación de implementar las adecuaciones necesarias en un plazo de 5 años para la extensión de la escolarización a través de infraestructura, equipamiento y acciones de promoción y apoyo a la escolaridad para aumentar la retención y reducir la repitencia.

La condición de obligatoriedad y el incremento de las demandas de la población –sobre todo por la distribución geográfica desigual de los servicios educativos-, conducen a una nueva oleada de creación de instituciones. En este período, que se sitúa entre los años 2004 y 2006, se crearon diez escuelas de nivel medio dependientes de la Dirección de Área de Educación Media y Técnica, entre las que se encuentran las ocho ER, y se crearon trece Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) dependientes de la Dirección de Área de Educación del Adulto y del Adolescente, oferta orientada para aquella población de 18 años o más que no ha iniciado o finalizado la educación secundaria.

La ubicación de las ocho ER tendieron a reforzar la oferta deficitaria en el sur de la ciudad. Las seis escuelas que se crearon en 2004 se abrieron en los barrios del sur -Barracas, Parque Patricios, Villa Soldati, Villa Lugano y

Liniers-, salvo una de ellas que se ubica al norte, en el barrio de Belgrano. Luego, en el año 2005, se abren dos ER más ubicadas en zonas más céntricas, como Almagro y San Cristóbal⁶⁵.

Veamos ahora, a través de los datos estadísticos disponibles, la situación actual del nivel medio de escolarización, y las principales problemáticas que se deben afrontar para alcanzar su universalización.

La jurisdicción cuenta actualmente con 480 establecimientos educativos de nivel medio común, de los cuales un 30% corresponden a instituciones de gestión estatal. Si bien hay menos unidades educativas de este tipo de gestión, las mismas atienden a una mayor proporción de la matrícula, alcanzando un 51,1% de ésta para el total del nivel medio común. Esto al mismo tiempo nos da la pauta que las escuelas secundarias de gestión privada atienden a menos alumnos por institución –alrededor de 260- mientras que las estatales rondan los 640 alumnos por unidad educativa en promedio. Este dato da cuenta de que hay escuelas secundarias de gestión estatal de un tamaño importante, con matrículas que en algunos casos alcanzan el millar.

En relación con la Educación Media de Adultos, tipo de educación en la que se encuadran las ER por estar orientadas a población mayor de 16 años y contar con planes de 4 años, vemos que el sector estatal es el que tiene una mayor proporción de la oferta, habiendo 119 establecimientos estatales de un total de 157 que brindan este tipo de educación, los cuales atienden a un 86,8% de la matrícula total de este nivel y modalidad. Por otra parte, las escuelas de gestión estatal que brindan educación para adultos y jóvenes tienen un tamaño más pequeño que aquellas de educación media común, al contar con un promedio de 337 alumnos por establecimiento. El tema del tamaño de las ER será abordado en el capítulo 4 donde analizamos las particularidades del formato de reingreso, aunque es posible adelantar que se caracterizan por ser escuelas relativamente pequeñas, aunque su matrícula ha ido creciendo de modo constante.

⁶⁵ Ver en Anexo el mapa de ubicación de las ER.

Tabla 3:

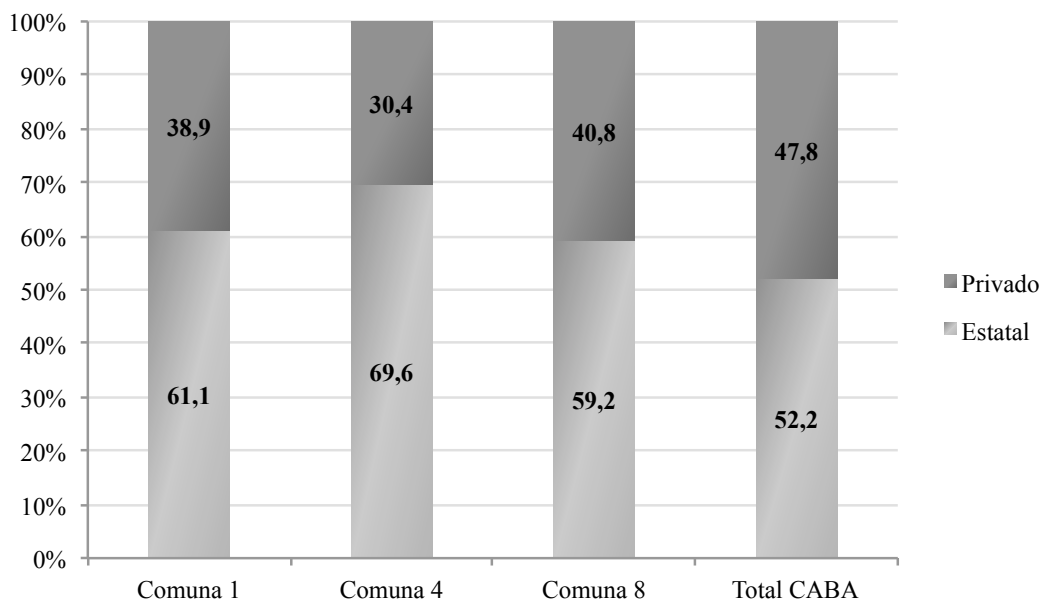
Unidades Educativas, Alumnos y Promedio de Alumnos por Unidad Educativa, por Sector y Tipo de Educación. Año 2010

Tipo de Educación	Unidades Educativas			Alumnos			Relación Alumnos por UE		
	Total	Estatad	Privado	Total	Estatad	Privado	Total	Estatad	Privado
Medio Común	480	145	335	181.828	92.933	88.895	378	641	265
Adultos	157	119	38	46.281	40.187	6.094	294	337	160

Nota. Fuente: Relevamiento Anual 2010, Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación, GCBA.

Por otra parte, al observar la distribución de la población por sector de gestión en las comunas de la zona sur (Comunas 1, 4 y 8), vemos que la población matriculada en el nivel medio asiste en su mayoría a escuelas de gestión estatal, superando ampliamente el promedio que caracteriza la distribución en el conjunto de la ciudad.

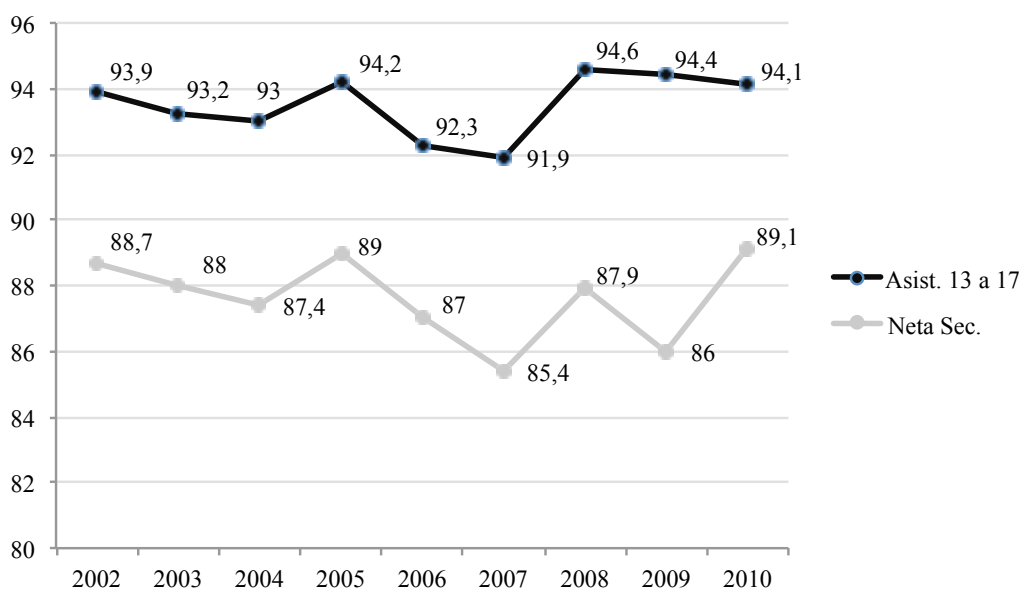
Figura 1. Zona Sur. Alumnos Matriculados en el Nivel Medio por Comunas Según Sector. Año 2010.



Nota. Fuente: Relevamiento Anual 2010, Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación, GCBA.

Pasando a observar algunas de las problemáticas en torno a la eficiencia del nivel vemos que la ciudad presenta tasas de escolarización secundaria (alrededor del 89%) y de asistencia escolar (94%) elevadas, como se ve en la figura 2⁶⁶. Estos indicadores se han mantenido estables en la última década, registrándose algunas variaciones, especialmente cuando observamos la tasa neta de escolarización secundaria, la cual en 2002 registraba un 88,7%, teniendo un descenso de alrededor de tres puntos porcentuales pero que en el registro de 2010 vuelve a recuperar el nivel de años atrás. A pesar de estos indicadores positivos, estos datos nos alertan acerca de un porcentaje de la población en edad escolar que no asiste a un establecimiento. Dicho porcentaje ronda entre un 5 y 6% de los jóvenes entre 13 y 17 años, lo que en números absolutos equivale a alrededor de 9.000 jóvenes que se encuentran fuera del sistema educativo (GCBA, 2011a), proporción que en los últimos años se mantiene casi invariable.

Figura 2. Evolución de Tasa de Asistencia Escolar y Tasa Neta de Escolarización Secundaria de los Jóvenes de 13 a 17 años.



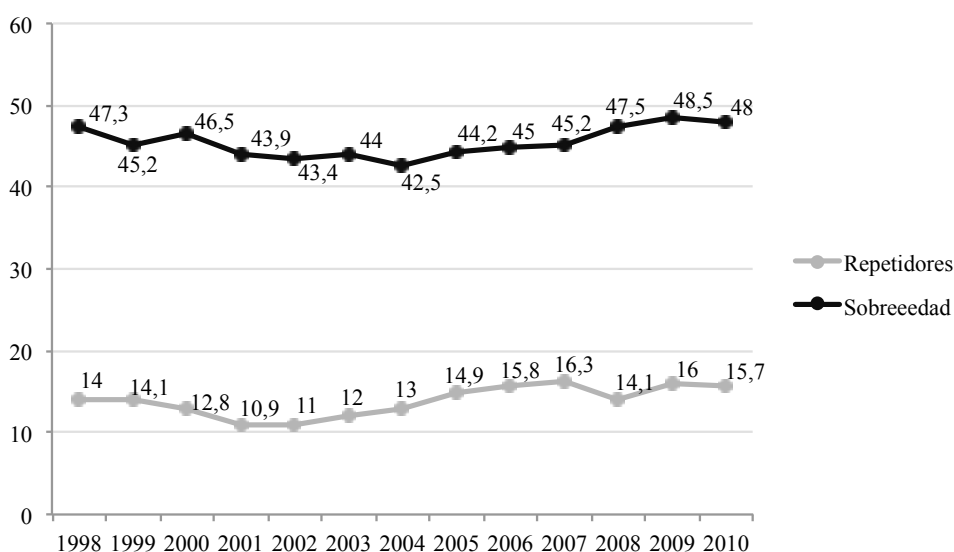
Nota. Fuente: EAH 2002 a 2010, Dirección de Estadísticas y Censos, Ministerio de Hacienda, GCBA.

⁶⁶ Gráfico publicado en GCBA (2011a).

Además de esta situación de no escolarización de un porcentaje de la población de entre 13 y 17 años, se suman los problemas persistentes en relación con algunos indicadores de eficiencia del nivel medio en la ciudad, como son la repitencia y la sobreedad⁶⁷, los cuales tienden a agravarse en las zonas con mayores desventajas socioeconómicas.

En la figura 3, se presentan los niveles de repitencia y sobreedad⁶⁸ en el nivel medio de gestión estatal entre los años 1998 y 2010. Como observamos, el número de alumnos con sobreedad registra una tendencia decreciente que se revierte a partir del 2005, cuando sufre un incremento constante hasta alcanzar en 2010 los niveles del inicio del período. Una tendencia similar se ve con los alumnos que repiten el año, los cuales han aumentado hasta alcanzar un 15,7% en el año 2010.

Figura 3. Porcentaje de Repetidores y Alumnos con Sobreedad, Nivel Medio, Sector Estatal.



Nota. Fuente. Relevamientos Anuales 1998 a 2010, Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación, GCBA.

⁶⁷ Detrás de los indicadores de repitencia y sobreedad pueden esconderse fenómenos muy dispares al interior de las instituciones educativas. Por ejemplo, aquellas con altos niveles de repitencia pueden estar implementando estrategias de inclusión de la población que repite y es expulsada de otras instituciones que arbitrariamente deciden no recibir repitentes entre sus estudiantes. Con respecto a la sobreedad, la misma –salvo que se implementen mecanismos de aceleración– tiende a acumularse, ya sea por situaciones de repitencia, abandono y posterior reingreso o ingreso tardío.

⁶⁸ Gráfico publicado en GCBA (2011).

En el año 2010, el promedio de estudiantes con sobreedad en el nivel medio común llegaba a un 31,7% de la población estudiantil. Esto se eleva en las instituciones de gestión estatal, alcanzando al 45,8% del alumnado⁶⁹. Lo mismo sucede con el porcentaje de repetidores: la media de la ciudad es de un 9,8% para ambos sectores, ascendiendo a un 14,9% en el sector estatal.

Como venimos señalando en relación con las desiguales condiciones que se registran en la ciudad, vemos que en las comunas del sur (Comunas 1, 4 y 8), que comprenden los barrios de La Boca, Barracas, Villa Soldati, Villa Lugano, Nueva Pompeya y Parque Patricios, los indicadores en torno a la repitencia y sobreedad presentan niveles por encima de la media. En la tabla 4 queda claramente reflejada esta situación.

Tabla 4:

Porcentaje de repetidores y alumnos con sobreedad para el total de la Ciudad y las Comunas del Sur. Año 2010

	Repetidores Ambos Sectores	Repetidores Sector Estatal	Sobreedad Ambos Sectores	Sobreedad Sector Estatal
Total C.A.B.A.	9,8%	14,9%	31,7%	45,8%
Comuna 1	10,2%	13,2%	35,5%	45,8%
Comuna 4	11,8%	14,8%	41,9%	52,3
Comuna 8	12,0%	17,3%	43,0%	52,6%

Nota. Fuente: Relevamiento Anual 2010, Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación, GCBA.

Respecto al abandono y los niveles de promoción, se da una situación similar a la de los indicadores de repitencia y sobreedad, en que las comunas del sur presentan peores niveles que el promedio de la ciudad. Cuando observamos sólo el sector estatal, la situación se agrava, aunque las comunas presentan niveles cercanos al promedio registrado para todo el sector estatal de la ciudad. Como vemos, un 7,1% de los jóvenes que ingresaron a escuelas secundarias estatales durante 2010 dejaron de asistir, lo cual representa en números absolutos a alrededor de 6.500 jóvenes.

⁶⁹Datos provisorios publicados en el Anuario Estadístico 2010, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Asimismo, sólo el 68,8% fueron promovidos de año. Esto permite observar las dificultades que subsisten en las escuelas para retener a sus estudiantes una vez que ingresan.

Tabla 5:
Educación común de Nivel Medio: Porcentaje de alumnos promovidos, de salidos sin pase y de retención por sector de gestión según Comuna. Ciclo Lectivo 2010

	Total			Estatal		
	Promovidos	Salidos sin pase	Retención	Promovidos	Salidos sin pase	Promovidos
Total C.A.B.A.	77,9%	4,2%	95,2%	68,8%	7,1%	92,4%
Comuna 1	75,2%	5,5%	93,6%	69,9%	7,1%	91,7%
Comuna 4	71,5%	5,8%	93,7%	67,1%	7,7%	92,0%
Comuna 8	70,5%	5,0%	92,4%	64,4%	5,8%	90,5%

Nota. Fuente: Relevamiento Anual 2011 (datos provisorios), Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación, GCBA.

A lo largo de este apartado pudimos observar que si bien las tasas de asistencia escolar y de escolarización secundaria son elevadas para el conjunto de la ciudad, persisten dinámicas de selección y exclusión de la población escolar que se ven reflejados en los indicadores de repitencia y abandono. Por otra parte, estos indicadores reflejan una situación más negativa en las comunas del sur de la ciudad, esto es, los barrios de Villa Soldati, Villa Lugano, La Boca, Barracas, Parque Patricios y Nueva Pompeya, en donde se ubican mayormente las ER.

Palabras de cierre

Este segundo capítulo de la tesis tuvo como objetivo principal dar cuenta del lugar que ocupa actualmente la escuela secundaria, no sólo en la sociedad sino en las trayectorias vitales de los jóvenes que están en edad de asistir a ella.

Como observamos en el primer apartado, a lo largo de la historia el nivel medio de escolarización ha sufrido una progresiva expansión, la cual tuvo lugar a partir de oleadas de incorporación de sectores hasta el momento excluidos de él, que tendieron a segregar y diferenciar a su matrícula. La creciente masificación, así como la condición de obligatoriedad promulgada en los últimos años, tanto para la Ciudad de Buenos Aires como para el conjunto del país, lleva a que la escuela secundaria sea postulada como la esfera de integración legítima para los jóvenes, siendo la escolarización la estrategia principal de inclusión social de la juventud. Esto conlleva la redefinición de los patrones de normalidad para este grupo de edad, marcando las situaciones de desviación en la que se encuentran quienes no logran asistir en tiempo y forma al nivel secundario. Asimismo, la inclusión educativa en la secundaria pasa a ser concebida en tanto “problema social”, atrayendo fuertemente las preocupaciones tanto en términos académicos como políticos.

Por otra parte, la persistencia de dinámicas expulsivas y selectivas propias del origen de la escuela secundaria, quedan reflejadas en las altas tasas de repitencia, sobreedad y abandono que tienen lugar entre las poblaciones socioeconómicamente más desfavorecidas. En la Ciudad de Buenos Aires, como pudimos observar a lo largo del segundo apartado, las tasas de asistencia escolar y de escolarización secundaria alcanzan valores elevados, lo que deja vislumbrar cierta democratización del acceso pero aún las escuelas tienen serias dificultades para garantizar la retención y el egreso de sus estudiantes. Asimismo, en esta jurisdicción queda pendiente alcanzar mayores niveles de igualdad en la provisión del servicio educativo y en la calidad del mismo, tendiendo que afrontar especialmente las desigualdades que se reflejan geográficamente entre el sur y el norte.

Luego de 10 años de obligatoriedad en la ciudad, estas problemáticas no han registrado grandes avances, lo que lleva a que la política educativa esté focalizada en la implementación de estrategias que tiendan a alcanzar mayores niveles de retención e inclusión educativa, especialmente entre aquellos sectores sociales más desfavorecidos. La política de creación de las ER apunta en esta dirección, buscando reincorporar a un porcentaje de

jóvenes que aún no tiene edad para asistir a las escuelas de adultos y que a la vez no está concurriendo a ninguna institución de educación formal. En el próximo capítulo describiremos nuestro caso de estudio, por un lado, basándonos en la información estadística disponible, por el otro, a partir de una descripción cualitativa de las escuelas, junto con los perfiles de los egresados que entrevistamos.

CAPÍTULO 3: LAS ESCUELAS DE REINGRESO COMO ESTRATEGIA DE REINSERCIÓN AL SECUNDARIO: CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES

En el año 2002 se promulga la ley de obligatoriedad del nivel secundario en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires. Este escenario conduce a la implementación de una serie de medidas a fin de adecuar las condiciones del servicio educativo a lo exigido por dicha ley. El programa denominado “Deserción Cero”, en el cual se enmarca la creación de las ER, es una de estas medidas.

A lo largo de este último capítulo de la primera parte nos proponemos presentar una descripción acabada de nuestro caso de estudio, por medio del uso de datos primarios y secundarios. En el primer apartado, a partir de la información estadística disponible sobre las escuelas, contextualizaremos la oferta educativa de reingreso en el conjunto del sistema educativo de la ciudad, lo cual nos permite dar cuenta de las dimensiones y la incidencia de esta política. Es necesario hacer un comentario en relación al tipo de información estadística disponible, ya que al tratarse de un formato que anula la promoción por año completo asume características particulares. Entre estas particularidades cabe señalar que no es posible medir la repitencia –debido al régimen de promoción por materia- así como tampoco la sobreedad, las tasas de promoción o de egreso. Asimismo, al ser un plan “experimental”, algunos de los datos de las escuelas fueron relevados durante los primeros años de su implementación con el propósito de evaluar algunos aspectos, pero estas mediciones posteriormente fueron discontinuadas.

En el segundo apartado de este tercer capítulo, realizaremos una descripción de tipo cualitativo sobre cada una de las escuelas de la muestra, incorporando a su vez una presentación de los perfiles de los egresados de cada institución. Estas descripciones se basan, principalmente, en los datos relevados durante las visitas a las ER. Si bien, al observar las entrevistas uno puede encontrar fuertes continuidades entre las escuelas que nos permite abordarlo como una configuración vincular, como fue señalado en

el capítulo 1, también cada institución asume características particulares que están en relación con los equipos directivos, el año de creación de la escuela, el barrio en el que se asienta, la disponibilidad o no de edificio propio, el horario en que funciona, entre otros aspectos. Es por ello que nos interesaba rescatar estos matices para enmarcar de un modo más rico el análisis que presentaremos a lo largo de la segunda parte de esta tesis. Estos matices también se reflejan en las trayectorias de los egresados, las cuales serán presentadas brevemente en el marco de la institución a la que asistieron, para luego retomarlas en profundidad en el capítulo 5.

3.1. El caso de las ER: política de creación y descripción del caso.

La creación de las denominadas “escuelas de reingreso” se inscribe en el escenario que se delinea a partir de la promulgación de la Ley N° 898/02 de Obligatoriedad de la Escuela Media, la cual “...*faculta al Poder Ejecutivo de la C.A.B.A. a adecuar progresivamente y en el plazo de cinco (5) años, los servicios educativos necesarios para la extensión de la educación obligatoria, adaptando e incrementando la infraestructura escolar y proveyendo los equipamientos requeridos para garantizar el efectivo cumplimiento de la misma*”.

Este nivel de escolarización, como pudimos observar, presenta desafíos pendientes, por un lado, en torno a garantizar la universalización del acceso –si bien está cerca de alcanzar esta meta-, por otro lado, en relación con los indicadores de eficiencia interna del sistema, como los de repitencia, sobriedad y abandono. Con el objetivo de avanzar “en la plena inclusión educativa” y concretar la extensión progresiva de la educación obligatoria⁷⁰, entre los años 2004 y 2006 se crean varias escuelas para atender a aquellos

⁷⁰ En distintas normas de diverso nivel jerárquico – entre las que se encuentran los decretos de creación de las escuelas de reingreso y las resoluciones de aprobación de los planes de estudio, se explicita que “*uno de los objetivos primordiales de la política educativa del Gobierno de la Ciudad es avanzar hacia la plena inclusión educativa extendiendo la garantía de escolaridad, expandiendo la red escolar, creando nuevas instituciones en zonas de la Ciudad con menos oferta estatal, avanzando en la universalización de la educación secundaria y fortaleciendo su relevancia cultural y social*”.

grupos de la población que por diversos motivos no asisten o abandonaron la escuela media.

El programa “Deserción Cero” es una de las estrategias para avanzar con los propósitos de la ley de obligatoriedad, y tuvo como objetivo principal “que los *jóvenes no escolarizados vuelvan a la escuela y concluyan los estudios secundarios*”⁷¹. Sus líneas de acción principales fueron las siguientes:

- *Campaña comunicacional*⁷²: Esta campaña tenía por fin “*crear un estado de conciencia en la población de la Ciudad acerca de la importancia de que los chicos y las chicas estén en la escuela...*” (Terigi, 2004) e incluyó distintos dispositivos de promoción como carteles en la vía pública, spots televisivos, prensa gráfica, e inclusión en la trama de una tira televisiva. Los mensajes de la campaña enfatizaban la importancia de que los jóvenes estén en la escuela y ponían a disposición la información sobre la red de servicios educativos que se organizó a través de los Centros de Gestión y Participación (CGP)⁷³.
- *Promotores de educación y red de servicios educativos en los CGP*: Esta red se organizó en forma conjunta entre las Secretarías de Educación y de Descentralización. Las funciones de los promotores eran informar, orientar, asesorar y facilitar la gestión de los trámites vinculados a la escolaridad secundaria. La intención de este servicio era detectar, reconocer y solucionar problemas cotidianos y fundamentales con relación al ingreso, continuidad y finalización de los estudios en el nivel medio. Algunos de los temas sobre los que los promotores daban orientación eran: nuevas formas de terminar el secundario, inscripciones, programa de Becas, Boleto Estudiantil,

⁷¹ Según la página web del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. www.buenosaires.gov.ar; Ver también: <http://www.redetis.org.ar/node.php?id=139&elementid=1934> (Último acceso: 28/8/2011).

⁷² Ver en Anexo el afiche de la campaña “Deserción Cero”.

⁷³ Los CGP constituyeron la primera etapa en la descentralización administrativa que se propuso desde el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Fueron creados 16 de ellos a fin de lograr descentralizar la provisión de algunos servicios (trámites del Registro Civil, Rentas, infracciones de tránsito). Desde 2005, con la promulgación de la Ley de Comunas, se denominan Centro de Gestión y Participación Comunal y suman 15 en total.

escuelas de la zona, orientaciones y modalidades, régimen de equivalencias, Clubes de Jóvenes, etc.

- *Ampliación de las oportunidades educativas fuera de la escuela:* Clubes de Jóvenes que ofrecían actividades culturales, deportivas y recreativas los días sábado en las sedes de las escuelas secundarias de la Ciudad de forma gratuita y abierta para todos los adolescentes y jóvenes que desearan concurrir.
- *Expansión institucional de la oferta dentro de nivel medio:* Esta expansión incluyó la creación de más divisiones en escuelas ya existentes con capacidad edilicia para albergar más estudiantes, la creación de Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), orientados a mayores de 18 años, así como las ocho ER.

Las resoluciones 814/SED/04 y 4539/05 del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires⁷⁴, son las que crean –y modifican, respectivamente- con carácter de experimental un plan de estudios particular para un grupo poblacional específico. En sus fundamentos y propósitos se hacen las siguientes aclaraciones:

El presente plan está destinado a satisfacer la demanda de un sector importante de la población joven, que por motivos diversos no comenzó sus estudios de nivel medio, o ha visto interrumpida su escolaridad y está interesado en realizar o completar sus estudios secundarios.

Una parte de la población convocada ha transitado experiencias de fracaso en el sistema educativo, tanto en el nivel primario como en el secundario; y un número significativo de los estudiantes enfrenta responsabilidades familiares y laborales, junto con el estudio.

Este plan se formula con el objeto de ofrecer una oportunidad de realizar o completar estudios secundarios a adolescentes y jóvenes en las situaciones antes mencionadas.

Uno de los propósitos es: ofrecer un marco académico flexible que favorezca distintas alternativas de cursado y mejore las condiciones para la permanencia y avance en el sistema escolar de adolescentes

⁷⁴Ver en Anexo, la resolución completa de creación de las ER.

y jóvenes que actualmente se encuentran fuera del nivel medio del sistema educativo.

Al crearse para un grupo particular de jóvenes, éstos deben cumplir con una serie de requisitos para poder concurrir a las ER. Por un lado, deben tener como mínimo 16 y como máximo 18 años de edad para ingresar al primer nivel. Por otro, deben haber aprobado el nivel primario y/o haber dejado de asistir a escuelas de nivel medio por un período mínimo de un 1 ciclo lectivo. Por último, se señala que se dará prioridad a los aspirantes que tengan domicilio dentro del radio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Entendemos que la intención al plantear estos requisitos para ingresar a las ER ha sido crear una oferta específica para este sector de la población, que no entre en competencia con otros circuitos de educación de nivel medio existentes en la Ciudad de Buenos Aires, como por ejemplo, las escuelas secundarias “tradicionales” o los CENS, que son planes de tres años destinados a atender a población mayor de 18 años que deseen retomar o iniciar estudios secundarios. Las ER, por su parte, buscan atender a aquella franja de población que ha tenido dificultades en la escuela común, y de asistir a ella lo haría con sobreedad, pero que aún no tiene la edad suficiente para asistir a un CENS. De este modo, si bien se solapan un poco las diferentes ofertas, buscan orientar sus acciones a situaciones diferentes.

Si bien la normativa menciona que estas escuelas constituyen una respuesta a una demanda de la población, en realidad podemos observar que se trata de una decisión de la gestión de atender a una problemática particular en el marco del reciente escenario creado por la obligatoriedad del nivel. Esto lleva a pensar en las dificultades que se generan con aquellas políticas que más que diseñadas por una demanda concreta de la población beneficiaria, se corresponde con una definición, un diagnóstico y una solución a un problema particular desde los ámbitos de gobierno, dificultades asociadas sobre todo con la construcción de incentivos para que la población se beneficie realmente de estas medidas. Esta problemática la veremos reflejada cuando, en el capítulo 5, indagemos en torno a los jóvenes que llegan a las ER, observando que los que logran permanecer y egresar de allí

son quienes han tomado la decisión personal de continuar sus estudios secundarios.

Pasemos ahora a presentar los datos estadísticos sobre las ER con los que contamos, que como señalamos, no es equivalente a la que se obtiene sobre la escuela media común. La generación de un régimen de promoción y asistencia por materia anula la medición de la repitencia, la tasa de promoción y de egreso. A su vez, al estar orientada hacia un grupo poblacional particular y al verse modificada la gradualidad, no partiendo de una edad teórica para cada nivel, el indicador de la sobreedad también queda anulado. Asimismo, al ser un plan “experimental”, algunos de los datos de las escuelas fueron relevados durante los primeros años de su implementación con el propósito de evaluar algunos aspectos, pero estas mediciones posteriormente fueron discontinuadas. Por tanto, la información⁷⁵ con la que pudimos contar sólo nos permite realizar una descripción de la experiencia de reingreso, dando cuenta de sus aspectos más relevantes en torno a la matrícula que a ella asiste.

Comenzaremos esta descripción dando cuenta de la información referida a su matrícula, ya que se vuelve un dato relevante, por un lado, para dimensionar la experiencia de reingreso, tanto en sí misma como en relación al resto del sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires; por el otro lado, para evaluar el tamaño de las escuelas, en relación con la cantidad de alumnos que atiende cada institución.

La matrícula de las ER ha sufrido un crecimiento constante, el cual supera el 300% (305,85%) desde el inicio de su funcionamiento en 2004 con 478 estudiantes, hasta el año 2010, cuando registraban 1.940 estudiantes inscriptos. Esto evidencia también un aumento progresivo en el tamaño de las escuelas, ya que la matrícula de cada institución en los primeros años apenas superaba los 80 inscriptos, cuando actualmente tienen el triple de estudiantes. Hacia el año 2006, el promedio de alumnos por escuela era de 126 alumnos, en 2008 de 194, llegando a 242 en 2010. El trabajo de campo

⁷⁵ Esta información fue facilitada por Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

realizado en las escuelas en el año 2007 dejaba en evidencia su tamaño pequeño en relación con el volumen de su matrícula, debido a que se veían pocos estudiantes y sobre todo, un número reducido de alumnos por clase. A pesar del crecimiento de la matrícula, esta percepción se mantuvo en las visitas que se hicieron en 2012, lo cual puede deberse a diferentes factores. Por un lado, a que siguen siendo instituciones relativamente pequeñas, por otro lado, a las fluctuaciones en la asistencia de los estudiantes, ya que al recorrer las escuelas el número de alumnos por clases o presentes en las escuelas sigue siendo reducido. Este aspecto de las instituciones será abordado en el siguiente capítulo, cuando analicemos las características estructurales del formato de reingreso.

Este crecimiento de la matrícula se ve reflejado en el incremento de su participación en la educación de adultos, llegando a representar casi un 5% de los estudiantes inscriptos en este tipo de educación. En relación con el total del nivel medio, la participación de la matrícula de las ER es ínfima, aunque en aumento constante (un 1,4% para el 2010). La contextualización de las ER en relación con el nivel medio de la Ciudad, en general, y con la educación de adultos en particular, queda reflejada en la tabla 6.

Tabla 6:
Representación de la Matrícula de las ER en la Educación de Adultos de Nivel Medio, y de la Matrícula Total del Nivel Medio

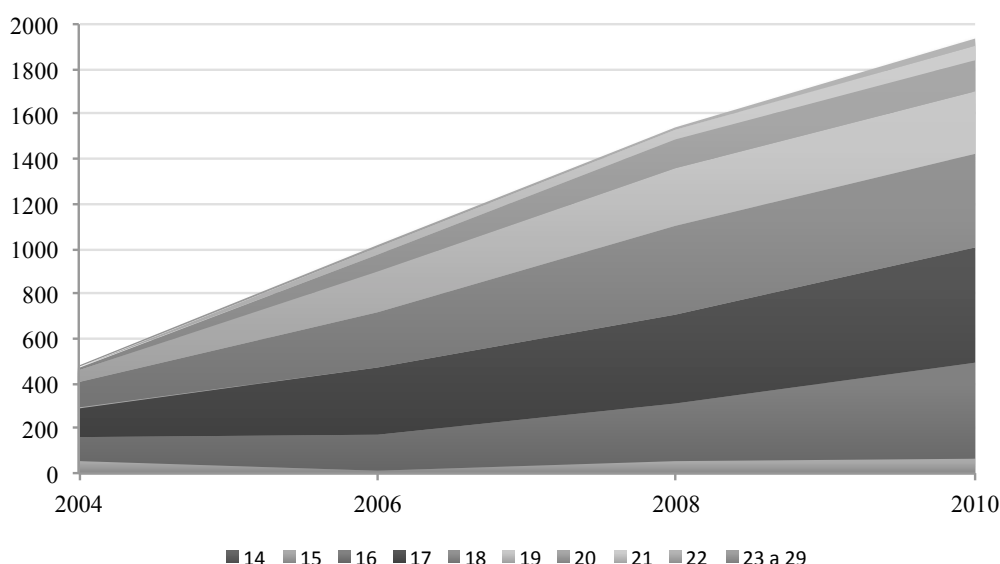
	Matrícula ER	Total Nivel Medio Adultos Sector Estatal	Participación en el Nivel Medio Adultos	Total Nivel Medio Sector Estatal ^a	Participación en el Nivel Medio Estatal
2004	478	39.112	1,2%	152.161	0,31%
2006	1.020	27.812	3,7%	137.012	0,74%
2008	1.544	31.656	4,9%	134.280	1,14%
2010	1.940	40.190	4,8%	138.431	1,4%

Nota. Fuente: Elaboración propia en base a: Anuarios Estadísticos 2004, 2006, 2008 y 2010, Dirección de Estadísticas y Censos, Min. Hacienda, GCBA; Relevamientos Anuales, Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación, GCBA.

^a Incluye Nivel Medio Común, Artística y Adultos.

Como señalamos, la normativa estipula dos requisitos para ingresar a estas instituciones, tener entre 16 y 18 años, y haber permanecido por más de un ciclo lectivo por fuera de la escuela. En relación con el primero de estos requisitos, en la figura 4 podemos observar que el grueso de la población de reingreso se concentra entre los 16 y los 20 años. Esto nos permite afirmar que, más allá de las excepciones que de hecho se registran, las instituciones están actuando sobre su población objetivo. Asimismo, en el gráfico queda reflejado el contante crecimiento de la matrícula de las escuelas.

Figura 4. Alumnos matriculados por edades entre los años 2004 a 2010. ER de la Ciudad de Buenos Aires.



Nota. Fuente. Relevamientos Anuales 2004, 2008, 2008 y 2010, Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación, GCBA.

El otro requisito señalado por la normativa es el de haber estado por más de un ciclo lectivo fuera del sistema educativo. En la tabla 7 se presenta la información referida al tiempo que permanecieron fuera del sistema educativo los jóvenes que asistieron a las ER entre los años 2004 y 2008, último año en que se releva esta información. Como podemos observar, cuando se inicia la experiencia de reingreso, más del 60% de los estudiantes había estado 24 meses o más fuera del sistema educativo, mientras que sólo entre un 36% y un 39% había estado un año lectivo o menos. Esta tendencia

parece haberse revertido, ya que en el año 2008 más de la mitad de los estudiantes matriculados en las ER habían estado sólo 12 meses o menos fuera de la escuela. Este aumento parece hacerse eco de la mayor presencia de jóvenes de 17 años o menos en la educación de adultos, la cual se viene registrando en los últimos años⁷⁶.

Tabla 7:

Tiempo transcurrido fuera del sistema educativo antes de ingresar

	12 meses o menos	24 meses	Más de 24 meses
2004	36%	39%	25%
2005	39%	44%	17%
2006	37%	42%	21%
2008 ^a	56%	25%	19%

Nota. Fuente: Relevamientos de Matrícula inicial, Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación, GCBA.

^a Último año en que se realizó esta medición.

Esto nos da la pauta que la excepción se va volviendo regla. La flexibilidad que tiene lugar a la hora de inscribir a los jóvenes que llegan a reingreso se hace evidente en los datos estadísticos disponibles así como en las entrevistas realizadas. Si bien la normativa señala que *“bajo ninguna circunstancia un alumno inscripto como regular en otro establecimiento de nivel medio, en el año en curso o durante el ciclo lectivo inmediato anterior, podrá ser incorporado a estas escuelas”*, los datos dejan entrever un conjunto de estrategias organizadas en los establecimientos para flexibilizar el acceso y permanencia de los estudiantes en las ER. Hay “excepciones” a los requisitos impuestos por la normativa tanto en la condición respecto del tiempo fuera del sistema como en las edades de los alumnos. En general, cuando a las escuelas acuden jóvenes que no han pasado más de un año fuera del sistema, pero vienen de intentos fallidos

⁷⁶ Desde 1998 a 2010, la presencia de jóvenes entre 13 y 17 años en la educación de adultos ha crecido considerablemente. En 1998 había 2.674 estudiantes, alcanzando 4.699 en 2010.

previos (por ejemplo, han repetidos dos e incluso tres veces el mismo año), tienen hijos o deben trabajar, en general, se evalúa el caso en particular y se pide a la Dirección de Área de Educación Media del Ministerio de Educación de la Ciudad que se haga una excepción y se permita la inscripción en la escuela, la cual generalmente es aceptada.

El hecho de que cada vez lleguen más alumnos que han permanecido un período de tiempo breve fuera del sistema educativo nos lleva a pensar en que aquella oferta que fue diseñada para atender a una población que reunía estas características excepcionales pasa cada vez más a hacerse cargo de los jóvenes que año a año expulsa la escuela secundaria tradicional. La generación de un circuito aparte de escuelas para atender a esta población expulsada de la secundaria común, le permite a ésta seguir funcionando en los mismos términos, sin replantearse sus prácticas ni aquellos aspectos de su modelo organizacional que dejan fuera a toda aquella población que no responde al patrón de alumno esperado. De este modo, la difusión de la experiencia de las ER, tanto entre directivos de otras escuelas secundarias, así como a través del “boca en boca” en el que se transmite la idea de que “en estas escuelas” te acompañan y te ayudan más (proceso al cual aludieron docentes y estudiantes), lleva a que estas escuelas se vuelvan una opción viable tanto para los jóvenes que buscan escuelas como para los directivos que derivan población de sus instituciones.

En cierta medida, las ER comienzan a hacerse cargo no sólo de la situación de exclusión del sistema, sino que terminan atendiendo a aquella población que repite con frecuencia, lo que a la vez la lleva a acumular sobreedad, y que se vuelve problemática para la escuela común, siendo al final expulsada de allí y derivada al circuito de reingreso. A modo de hipótesis podemos señalar, a su vez, que la población que va incluyéndose actualmente en reingreso sería más “escolarizable”, en el sentido de que el hecho de no haber pasado largos períodos por fuera de un espacio institucional haría menos dificultoso el “volverlos estudiantes”, proceso aludido por los equipos docentes de estas escuelas, lo cual también se vería reflejado en la mejora de la retención de sus estudiantes en los últimos años, dato que veremos a continuación.

La información sobre la matrícula inicial y la matrícula final nos permite dar cuenta de la variación de esta a lo largo del año. Como vemos en la tabla 8, en el primer año de funcionamiento de las escuelas en lugar de registrarse una pérdida de matrícula, tiene lugar un incremento lo cual puede deberse al hecho de que siguieron recibiendo alumnos luego del inicio del ciclo lectivo⁷⁷. Pero al observar los años subsiguientes, las escuelas han registrado la pérdida de un porcentaje de su matrícula, teniendo niveles de retención menores a los de las secundarias comunes que rondan el 92% (ver tabla 5).

Esta información no nos permite afirmar que el porcentaje de matrícula que deja de asistir a las ER esté quedando fuera del sistema, ya que para ello deberíamos contar con los datos de salidos sin pase, aunque las dificultades que presentan estos jóvenes para sostener la escolarización nos daría indicios para creer que muchos de ellos dejan la escuela nuevamente. Este fenómeno a su vez es referenciado en las entrevistas, así como en otros trabajos realizados en las ER, en las cuales aluden al hecho de que estas escuelas parecen captar un número mayor de alumnos de los que pueden efectivamente retener (Briscioli, 2010; Acosta, 2011b).

Pero como vemos, el último dato del 2010 permite observar que a lo largo del año han perdido menos alumnos que en años anteriores, registrándose un importante crecimiento en la retención intra-anual hasta alcanzar niveles equiparables a los de las escuelas secundarias del resto de la ciudad. Este mejoramiento en la retención podría estar relacionado con el cambio en el perfil del estudiante, el cual ha permanecido doce meses o menos fuera de la escuela, ya que tiene lugar cierta continuidad al no registrarse una interrupción prolongada, volviendo más sencillo el proceso de re-escolarización.

⁷⁷ La ex funcionaria entrevistada señala que durante el primer año de funcionamiento de las ER les costó encontrar matrícula para estas escuelas. Por los datos disponibles sabían que había población que se ajustaba a los parámetros de reingreso, pero a pesar de la difusión publicitaria les resultó difícil llegar a ella. Esto puede haber hecho que a medida que llegaran alumnos fueran ingresándolos a pesar de que no estuvieran en período de inscripción.

Tabla 8:

Matrícula inicial y final de las ER

	Matrícula		Dif. MI y MF en %	Retención intra-anual
	Inicial	Final		
2004	478	493	3,1%	103,1%
2006	1.012	908	-10,3%	89,7%
2008	1.550	1.293	-16,6%	83,4%
2010	1.936	1.832	-5,4%	94,6%

Nota. Fuente: Relevamientos Anual, Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación, GCBA.

La mayor parte de los matriculados en las ER tienen domicilio en la Ciudad de Buenos Aires (el 92% en el año 2006) y en relación con la distribución de estudiantes por género, observamos que en el primer año de existencia de estas escuelas había una mayoría de estudiantes varones (64%), brecha que fue disminuyendo con el tiempo, dándose una equiparación entre sexos. Probablemente, esta mayoría de varones entre los estudiantes de reingreso al inicio de la experiencia esté asociado, por un lado, al hecho de que el abandono y la repitencia son problemáticas que se dan con mayor frecuencia entre los varones. Por otro lado, a que el abandono entre las mujeres se da mayormente por cuestiones familiares, lo cual pudo haber conducido a la permanencia en el hogar (Con, 2010). No podemos saber, sin una indagación más profunda, a que se debe esta equiparación entre sexos en los últimos años, pero uno podría pensar que la mayor difusión de la experiencia, y el conocimiento de la existencia de regímenes especiales de asistencia para alumnas madres, y en muchas ocasiones, la presencia de salas de nivel inicial en las escuelas o cercanas a ellas, pueden colaborar en facilitar la vuelta al estudio de aquellas jóvenes que tienen responsabilidades a nivel familiar, ya sea el cuidado de hijos propios o de hermanos pequeños.

Tabla 9:

Evolución de la Matrícula en las ER. Años 2004 a 2006

	Total	Varones
2004	478	64,0%
2006	1.012	55,3%
2008	1.550	51,7%
2010	1.936	51,4%

Nota. Fuente: Relevamientos de Matrícula inicial, Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación, GCBA.

Los últimos datos disponibles sobre las ER remiten al número de egresados que tienen por año. Como señalamos anteriormente, la tasa de egreso no puede ser medida en estas escuelas de formato no graduado que cuentan con un régimen de promoción por materia a partir de un esquema de correlatividades. Es por ello que contamos con información relativa al total de alumnos matriculados en todos los niveles, por un lado, y a alumnos que obtuvieron el título, por el otro. El hecho de no ser una escuela graduada lleva a que no conozcamos la distribución de la población por nivel o año de cursado.

La experiencia de reingreso se inicia en el año 2004, es por ello que recién hacia el año 2006 algunas de estas instituciones comienzan a tener sus primeros egresados. Como vemos, el número de egresados se va incrementando constantemente, aunque pareciera ser baja su proporción. Recordemos que en el año 2010 la matrícula del conjunto de las ER alcanzaba los 1.936 alumnos, egresando sólo 126 estudiantes durante ese año.

Tabla 10:

Egresados de las ER

Egresados	
2006	25
2009	59
2010 ^a	126

Nota. Fuente: Relevamiento Anual 2007, 2009 y 2011, Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación, GCBA.

^a Incluye egresados del Plan FinEs

Nos preguntamos qué sucede en las ER para que registren un número reducido de egresados; a modo de hipótesis podemos esbozar diferentes situaciones que podrían estar teniendo lugar.

Por un lado, el hecho de que a las ER llegan más alumnos de los que las escuelas pueden efectivamente retener, por ende, pierden un porcentaje de su matrícula, particularmente entre los primeros niveles. Esto haría que las ER cuenten con una amplia base de ingresantes, pero que pocos de ellos lleguen a los últimos niveles –fenómeno similar al que se da en la escuela común o en la universidad. Ejemplo de una situación de este tipo quedaría reflejado en la cantidad de cursos que tiene cada escuela; en algunas de ellas observamos que tienen dos cursos de primer nivel, pero sólo uno de segundo, tercero y cuarto.

Por otro lado, de la matrícula que retienen, algunos sostienen la cursada por un tiempo e incluso la finalizan, pero no alcanzan la titulación. Esta es una situación que observamos en las entrevistas de control que realizamos con jóvenes que asistieron a las ER pero que no terminaron el secundario, al menos allí. Veíamos, por un lado, jóvenes que habían logrado finalizar la cursada pero tenían pendiente la aprobación de algunas materias, por otro lado, jóvenes que asistieron uno o dos ciclos lectivos pero por cuestiones familiares o laborales volvieron a dejar, de los cuales algunos no retoman el secundario, mientras que otros lo hacen en otras ofertas para adultos (CENS, Plan FinEs, Adultos 2000).

De todos modos, sigue abierto el interrogante acerca de las razones que llevan a que sean pocos los egresados. Sería necesario contar con otra información para poder explicar esta distancia considerable que se da entre la matrícula que retienen y los que efectivamente egresan, como por ejemplo, conocer la cantidad de materias aprobadas por alumno y el tiempo de permanencia en la ER.

Como pudimos presentar a lo largo de este apartado, la experiencia de las ER es relativamente acotada en relación con el conjunto del sistema educativo de la Ciudad, pero va creciendo año a año -a diferencia de la dinámica de la matrícula del nivel medio común que registra un descenso constante durante la última década (GCBA, 2011a). Esto lleva a pensar que las ER se van instalando cada vez más como una opción posible para quienes no logran cursar exitosamente la educación media común, de la misma manera en que parecieran hacerlo otras ofertas de educación de adultos. Pero al mismo tiempo vemos que este incremento de la matrícula no se traduce en un número considerable de egresados, ya que éstos no equivalen ni al 10% de los alumnos inscriptos.

3.2. Las escuelas de la muestra: descripción y perfiles de sus egresados

Si bien en esta investigación las escuelas de la muestra son tomadas como una configuración, tendiendo así a priorizar las similitudes y continuidades de las distintas instituciones, consideramos necesario hacer una breve presentación de ellas, así como de las trayectorias vitales de los egresados entrevistados, con el propósito de enmarcar la investigación, permitiéndonos de este modo contar con mayores elementos que aportan al análisis propuesto a lo largo de esta tesis. De este modo, en las descripciones que se presentan a continuación podemos observar algunas de las características particulares que asume cada escuela debido al barrio en el cual están emplazadas, la población que reciben, los cambios en los equipos directivos, entre otros aspectos, que introducen diferentes matices en los procesos que serán analizados. Para la elaboración de estas descripciones retomamos

elementos de los registros de observaciones realizados en ambos trabajos de campo, es decir, en el año 2007 y en el año 2012.

Recordemos que la muestra del primer campo estaba conformada por cinco ER seleccionadas durante el trabajo de campo de 2007. Como comentamos anteriormente, en la Escuela 2 sólo pudimos entrevistar a la directora, es por ello que durante el trabajo de campo a los egresados descartamos dicha institución, pero mantuvimos la numeración original de las escuelas. De esta manera, a continuación presentamos una descripción de las Escuelas 1, 3, 4 y 5.

Escuela 1

Esta institución se encuentra ubicada en el barrio de Barracas, sobre una avenida, poco antes de llegar al Riachuelo. La zona en la que está emplazada asume un aspecto “renovado” a partir de ciertas obras de repavimentación, que mejoran la circulación a la vez que permiten marcar cierta continuidad que se inicia en el parque Lezama. A la escuela se puede llegar por medio de transporte de colectivos, ya que varias líneas transitan por allí, conectando el barrio con otras zonas de la ciudad y el Conurbano – cerca se encuentra el Puente Pueyrredón, que comunica la ciudad de Buenos Aires con localidades del sur del Conurbano como Avellaneda, Gerli, Lanús.

En las manzanas que circundan la escuela hay edificios de bodegas y fábricas, algunas de las cuales están cerradas desde hace tiempo, al igual que estaciones terminales de líneas de colectivos. Hay algunos comercios, como una parrilla, un kiosco, una carnicería, pero no es una zona comercial, lo cual hace que el barrio asuma un ritmo tranquilo.

Esta institución tiene la particularidad de estar ubicada en el complejo que se constituyó a partir de la creación, hace 10 años atrás, de la Cooperativa Gráfica Patricios⁷⁸, a partir de la toma de la fábrica por parte de sus

⁷⁸ Se puede encontrar más información acerca de la Cooperativa Gráfica Patricios en <http://www.radiografica.org.ar>

trabajadores. La cooperativa motoriza diferentes actividades como parte de su estrategia de acción, entre ellas, la instalación de la ER, la apertura de un centro de salud y de una radio comunitaria (Radio Gráfica, FM 89.3). La escuela funciona en aquella parte de la fábrica que correspondía a las oficinas de los directivos. La posibilidad de contar con un edificio propio, destinado sólo a las actividades de la escuela, les permite funcionar en ambos turnos –mañana y tarde- al igual que tener mayores márgenes de maniobra para la organización de actividades como, por ejemplo, los talleres.

Las paredes exteriores del edificio de la escuela y la fábrica tienen un mural. La puerta de entrada da acceso a una escalera de dos pisos que termina en un hall de entrada al que dan las aulas, la biblioteca y la sala de profesores. En la entrada, sobre la escalera, puede observarse otro mural, pintado sobre tela, realizado por los alumnos en el taller de muralismo.

El edificio escolar está en buen estado y tiene mucha luminosidad. Al ingresar uno se encuentra con un hall y un pasillo ancho al cual dan las diferentes aulas, pudiendo observar lo que sucede dentro de ellas –y viceversa- porque las paredes de las aulas que dan al pasillo son vidriadas. Esto recuerda a la idea de panóptico; la visibilidad está garantizada, lo cual permite ejercer cierto control de la vida escolar (Foucault, 1987). Al mismo tiempo, el hecho de que un edificio en el cual funcionaba una fábrica sea relativamente funcional a las tareas que debe desarrollar una institución escolar, nos habla de las similitudes organizacionales entre la escuela y la fábrica (Bowles y Gintis, 1983).

Esta institución cuenta con una biblioteca amplia, de la que hacen uso los alumnos, no sólo para hacer consultas relacionadas con sus tareas académicas, sino también durante los recreos y horas libres. La participación de los estudiantes se deja ver en una “cartelera” en la que éstos recomiendan libros, al mismo tiempo que anuncian novedades, propuestas y actividades. También tiene una sala de computación, que es el único espacio cerrado con llave y rejas debido a situaciones de robo que han sufrido.

La oficina de dirección tiene las puertas abiertas. Es un espacio compartido entre directivos, secretarios y preceptores y por allí circulan padres, profesores y alumnos. En el hall, hay algunos carteles y afiches, que hacen referencia a algunas actividades, fechas conmemorativas o eventos de los cuales ha participado la escuela. Por ejemplo, es posible observar un cartel sobre el 24 de marzo, otro que informa acerca de la prohibición de fumar, o bien, sobre la participación en el concurso de “Periodistas por un día”, el cual ganaron los estudiantes del taller de periodismo tiempo atrás.

Además hay un salón de usos múltiples (SUM) grande, contiguo a la dirección que se utiliza para diferentes actividades. También se usa cuando se necesita cierta privacidad a la hora de hablar con algún estudiante, o padre, ya que es el único espacio que tiene tapados los vidrios de modo que no se ve desde el pasillo lo que pasa adentro. Es el único lugar de intimidad, y de hecho, es donde realizamos la entrevista a una egresada.

En el piso superior de la gráfica se encuentra el estudio de radio. El taller de radio tiene un programa propio con frecuencia semanal.

El tener edificio propio permite que la escuela funcione en dos turnos, mañana (de 7:45 a 12:15hs) y tarde (13.15 a 17:45hs) –el resto de las escuelas tienen sólo turno vespertino. Esto permite contar además con un vice-director, a cargo de uno de los turnos, al igual que con asesores pedagógicos, secretarios, bibliotecarios para cada uno de los turnos. Los roles de los distintos miembros del equipo de conducción parecieran estar delimitados del siguiente modo: el director se ocupa de los vínculos con otras organizaciones de la comunidad, el vicedirector del proyecto pedagógico de la escuela y el asesor pedagógico del seguimiento de los alumnos, del armado de los trayectos y del trabajo sobre temáticas particulares con los docentes. Las autoridades de la escuela, tanto el vicedirector como el director, siguen siendo los mismos seleccionados por la gestión que puso en marcha el proyecto de las ER⁷⁹.

⁷⁹ La gestión del GCBA al frente del diseño e implementación de las ER consideró que quienes estuvieran al frente de estas instituciones debían cumplir con ciertos requisitos. Es por ello que se implementó un mecanismo de selección de directivos excepcional. Se

Manuel, Mariela, Silvana y Francisco son los jóvenes egresados de esta escuela que entrevistamos. Todos estuvieron varios años en la ER, Manuel y Mariela hicieron los cuatro niveles, Francisco hizo algunas materias de primer año y los otros tres ciclos completos, Silvana algunas materias de segundo, y el resto de los niveles para completar el plan.

Manuel es un joven de 26 años que vive en San Cristóbal junto a su mujer, su hija de un año y medio, sus padres y su hermano –que también tiene su familia propia. Tanto su madre como su mujer son amas de casa. El padre actualmente se encuentra desocupado, pero solía ser director técnico de fútbol en un club de categorías inferiores. Manuel ha jugado siempre al fútbol, de chico lo hacía en algunos clubes de la zona sur, percibiendo algo de dinero en concepto de viáticos. Esto hizo que tuviera algunas lesiones en su pierna que en dos ocasiones le hicieron dejar de asistir a la escuela. Primero, durante el sexto grado de primaria, y luego ya durante el primer año del secundario que había iniciado en una escuela técnica. Al recuperarse, ve la publicidad de la campaña de “Deserción Cero”⁸⁰ en la televisión, y es así como llega a la ER. Al momento de realizar la entrevista se encontraba sin trabajo desde hacía un par de semanas, pero nos cuenta que venía trabajando para diferentes empresas de seguridad, desarrollando sus actividades más que nada en supermercados. El haber tenido contacto en la escuela con la computación lo llevó a realizar un curso que le brindó herramientas para manejar las cámaras de seguridad que hoy en día es posible encontrar en las esquinas de la ciudad. Esto le fue de gran conveniencia a la hora de trabajar en las empresas de seguridad, ya que el manejo de ese tipo de *software* no es algo que sepa realizar cualquiera.

Silvana es una joven de 25 años que vive en Barracas. Cuando asistía a la ER vivía con sus padres y algunos de sus hermanos –son 7 hermanos y ella

entrevistaron a diferentes docentes –muchos de ellos recomendados por sindicatos o miembros del campo educativo- que estuvieran en condiciones de asumir un cargo directivo, pero que a su vez tuvieran un compromiso explícito con la inclusión educativa de los sectores desfavorecidos, al igual que cierta trayectoria en esta dirección. Este mecanismo de selección será descrito en detalle en el capítulo 4.

⁸⁰ Se refiere a la campaña comunicacional del programa “Deserción Cero” que comentamos al inicio de este capítulo. Ver en Anexo el afiche de la campaña.

es la más chica- en la Villa 21 de Barracas. Al juntarse con su pareja alquilan un departamento por la zona del Parque Pereyra, en el mismo barrio, pero ya fuera de la villa. Viven ellos dos solos, porque aún no tienen hijos. Siempre participó de actividades de la parroquia católica de su barrio y desde muy chica asiste a los cursos de cerámica que da el centro de formación profesional de ésta, primero como alumna y luego ya como profesora. Cuando cursaba el tercer año del secundario tuvo problemas en la vesícula, lo que le provocaba fuertes malestares que la llevaban a ausentarse con frecuencia, hasta que finalmente queda libre. Al año siguiente vuelve a intentar cursar en otro colegio, esta vez uno privado, en el que los padres de la parroquia le habían logrado conseguir una vacante y media beca para que pudiera continuar sus estudios. Pero aún su problema de salud no estaba resuelto, lo que hizo que quedara nuevamente fuera de la escuela. Si bien continuó yendo como oyente, no pudo rendir todas las materias en calidad de libre. Es por ello que una vez operada, llega a la ER para terminar la secundaria. Al momento de la entrevista continuaba dando clases en el centro de formación profesional, y era preceptora en una secundaria que se creó recientemente dentro de la villa 21 –el primer bachillerato de la ciudad con orientación en deportes-, trabajo por el que fue contactada a través de una profesora de la ER debido a que necesitaban gente que conociera bien el barrio. Tiene ganas de seguir estudiando, y de hecho lo ha intentado, pero en el CBC para la carrera de Enfermería no le fue bien y le “aburrió totalmente”. Luego volvió a intentar en un terciario, pero se dio cuenta que esa carrera no era lo que le gustaba. Actualmente evalúa otras posibilidades, pero tener que pagar cuotas mensuales por sus estudios le resulta imposible.

Mariela es otra joven de 25 años que proviene de Garupá, provincia de Misiones, en donde vivió hasta hace unos años. A los 6 años su madre se traslada a la ciudad de Buenos Aires, y ella queda a cargo de su abuela. Sus padres están separados. Su madre, con quien vive en el barrio de Montserrat, es encargada de edificios, ha vuelto a formar pareja y tiene otra hija de ocho años; su padre tiene una panadería en Misiones. Mariela hizo la EGB sin problemas hasta que inicia el octavo año, cuando ya tiene dificultades en las materias y se lleva varias a examen. Durante las

vacaciones de ese año que adeudaba cinco materias viene a visitar a su madre y decide quedarse acá y retomar el secundario, pero esta vez empezando de cero. Inicia primer año en una escuela de San Telmo pero lo repite porque se sintió constantemente discriminada por sus compañeros debido a su acento misionero. Al finalizar el año decide no volver a esa escuela. En 2004, acude al Ministerio de Educación averiguando por posibles escuelas y le informan de la existencia de la ER. Va con su madre y se entrevista con el vice-director y decide empezar allí, nuevamente desde primer año, “para poder aprender un poco más”. Desde que egresó estuvo trabajando como niñera y también de cajera en distintos supermercados. A principio de 2012 la habían echado, no conseguía ningún trabajo y había decidido volver a Misiones, pero finalmente consigue trabajo de cajera en un restaurant, donde su tío es encargado.

Por último queda presentar a Francisco, un joven de 25 años, que vive con sus padres y su hermano mayor. El padre es “oficial montador” de estructuras eléctricas –trabajo poco estable ya que depende de las obras que consiga-, y la madre es encargada de edificios. Vive a unas cuadras de la Escuela 1. A lo largo de la charla que sostuvimos, señala que a él siempre le dieron todos los gustos y lo han malcriado más que a su hermano. Esto en cierta manera justifica el hecho de no haber continuado los estudios superiores, a diferencia de su hermano que ya los terminó en un terciario cercano, o también el dejar ciertos trabajos, ya sea por irse a vivir con su novia o de vacaciones con sus amigos. La primaria la realizó sin muchos inconvenientes, y luego la madre lo anotó en una escuela secundaria que a él no le gustaba, y en la que tuvo problemas de conducta debido a las “malas juntas”; cuando sus padres se separan temporariamente, deja el secundario con la intención de hacerlo libre, proyecto que no pudo concretar. Una promesa a la madre lo hace retomar la escuela, y llega a la ER porque es ella quien le averigua sobre ésta. Al principio se siente incómodo, “distinto” respecto de los otros alumnos que provienen de la villa, pero luego se adapta y la escuela se vuelve un espacio muy especial para él, en el cual pasa mucho tiempo –más del obligatorio- y al cual vuelve en reiteradas ocasiones

luego de terminar. Al egresar, trabajó de repositor en diferentes supermercados y mayoristas y en la cocina de una cadena de empanadas.

Escuela 3

Este establecimiento de reingreso está situado en la avenida Larrazábal, en el barrio de Villa Lugano, detrás del conjunto habitacional conocido como Lugano I y II y a metros del Autódromo Municipal de la Ciudad de Buenos Aires. La escuela cuenta con un fácil acceso ya que uno de los dos recorridos que realiza el premetro discurre por dicha avenida, teniendo una parada justo frente a la puerta de la escuela. El barrio de Lugano está emplazado en la zona sur de la ciudad, la cual presenta los índices socioeconómicos y poblacionales más desfavorables. El lugar donde está la escuela es una zona de poco movimiento, de grandes espacios abiertos, sobre la avenida Larrazábal no es posible observar casas o edificios de departamentos que den sus fachadas a dicha avenida. Es una zona que cuenta con varias líneas de colectivo, algunas de las cuales ingresan al complejo habitacional. Por la noche, cuando la escuela desarrolla sus actividades, poca es la gente que llega hasta esas estaciones del premetro, ya que la parada de la escuela es justo la previa a que finalice el recorrido y no es una zona donde se vea mucha circulación de gente.

La comuna en la que se emplaza la escuela es la que presenta mayor participación de población que reside en villas y asentamientos en la Ciudad de Buenos Aires, alcanzando a un 32,9% de su población. Es por ello que el mismo barrio de Lugano, como en las zonas lindantes de Villa Soldati, es posible encontrar un importante número de complejos urbanos con alta densidad demográfica, problemas estructurales y de mantenimiento y deficiencias en el acceso a servicios (Ministerio Público Tutelar, 2012).

Sobre la avenida Larrazábal, entre las calles Fernández de la Cruz y la Av. Coronel Roca, también es posible encontrar diferentes establecimientos educativos de todos los niveles. Justo al lado del edificio escolar donde se emplaza esta ER, hay otra escuela secundaria de modalidad comercial que desarrolla sus actividades durante el día, y también en turno vespertino.

La escuela de nuestra muestra comparte edificio con una primaria, el cual es relativamente nuevo –fue inaugurado en el año 2000-, y presenta un buen estado general. Su diseño arquitectónico responde a la organización clásica de las escuelas. Es decir, uno ingresa por una puerta principal a un amplio hall que brinda acceso a las oficinas que ocupan los diferentes miembros del equipo docente –dirección, secretaría, sala de profesores y sala de preceptores. En dicho hall están presentes algunos trabajos realizados tanto por los alumnos de la primaria como de la ER. Por ejemplo, en una visita realizada a finales del año 2012 se ve un amplio cartel realizado por los estudiantes con los nombres de todos aquellos que están por egresar del secundario ese año.

Luego, hacia la izquierda es posible encontrar una puerta que conduce a un patio central que tiene galerías todo alrededor, en las cuales se ubican las diferentes aulas, los baños y el comedor. En la escuela diariamente se brinda la cena caliente a los alumnos que deseen tomarla, y se sirve en un salón grande y cómodo preparado para tal fin.

El edificio tiene dos niveles. Al primer piso se accede a través de unas escaleras que dan al hall de entrada, o bien otras que se encuentran en el patio. Es un edificio grande, pero la ER sólo lo utiliza parcialmente, desarrollando sus actividades en la planta baja. Muchas de las aulas que no se utilizan quedan cerradas y con las luces apagadas, lo que contribuye a la percepción de que la escuela está semivacía.

La ER sólo desarrolla sus actividades en el turno vespertino, entre las 17.30hs y las 22.30hs. La POF⁸¹ comprende entre 40 y 45 docentes en la escuela, un directivo, a la vez que cuentan, como todas las instituciones de este tipo, con un asesor pedagógico. En relación con los directivos, observamos que no ha habido una continuidad desde el momento de creación de las escuelas hasta ahora, habiendo pasado por el cargo diferentes docentes. La primera directora designada por la gestión que crea las ER se jubila unos años después de iniciada la labor de la escuela. Asume

⁸¹ Planta Orgánica Funcional refleja los recursos humanos con los que cuenta cada institución.

el cargo un profesor que se desempeñó en diferentes materias y quien ha dejado una fuerte impronta, que se evidencia en las expresiones de muchos de los entrevistados al referirse al modo “comprometido” en que ejercía el cargo. Este profesor también deja el cargo de directivo, aparentemente para asumir otro en el Ministerio de Educación de la ciudad. Actualmente la dirección es ocupada por un profesor recién llegado a la escuela que tiene experiencia en la dirección de otra institución en Pompeya, la cual atiende población similar a la que llega a la ER de Villa Lugano.

Entre los jóvenes entrevistados que egresaron de esta ER están Nicolás, Elena, Irina y Marcos. Irina fue la que menos tiempo estuvo en las ER ya que cursó sólo dos niveles; Nicolás cursó durante tres años; Marcos y Elena asistieron a esta escuela durante cuatro años.

Nicolás fue de hecho el primer joven entrevistado de esta muestra; fue al que pudimos contactar fácilmente porque trabaja como preceptor en la escuela. Es un joven de 22 años, que tiene un aspecto tranquilo y habla pausadamente. En su oratoria es posible vislumbrar algunos elementos que aluden a su pertenencia a una iglesia pentecostal de su barrio, Villa Soldati. Vive con sus padres y sus siete hermanos, siendo él el mayor. Su madre es ama de casa y su padre hace los trabajos que se le presenten, albañil, soldador, panadero. Actualmente es vicepresidente del Barrio Ramón Carrillo y trabaja en una cooperativa de saneamiento del Riachuelo.

En la ER realizó los últimos tres niveles completos. Anteriormente había hecho primer año en una técnica, se llevó algunas materias, tuvo algunas peleas, y al año siguiente ya no lo aceptaron. Estuvo un año sin asistir a la escuela, se fue de viaje a visitar parientes en Corrientes, hasta que decidió que debía retomar los estudios. Mientras cursaba trabajaba con los “viejos” que asistían a la iglesia diariamente a recibir el desayuno y hacer actividades, por lo cual recibía algo de dinero. Luego de egresar consiguió otros trabajos a partir de los contactos realizados por gente de la escuela. Es así que estuvo como ayudante en las Colonias de vacaciones del GCBA, hasta que finalmente lo llaman, a él y a otro compañero, para hacer unas suplencias como preceptores. Al principio no sabía por qué lo llamaban, y él no tenía intenciones de volver a la escuela. Ambos estuvieron unos meses

en el cargo; al amigo se le acabó la suplencia, pero el titular de su cargo renunció lo que permitió su titularización. Este trabajo le permite estudiar. Primero probó con abogacía en la UBA, pero para Nicolás, esa universidad tiene la capacidad de frustrarte y finalmente deja. En 2012, retoma los estudios en el Instituto de Formación Docente “Joaquín V. González”, iniciando el profesorado en Ciencias Jurídicas.

Elena es una joven chaqueña, de 27 años que llegó a Buenos Aires junto a su madre y algunos hermanos –son once en total. Sus padres no tienen escolaridad y ella y sus hermanos, durante la separación de sus padres, asistieron irregularmente a la escuela hasta que finalmente dejaron. Luego terminó la primaria en el nivel de adultos porque debido a algunos años repetidos y por haber dejado, tenía 14 años cuando estaba en séptimo grado. Empezó el secundario en su pueblo del Chaco, pero a mitad de año se trasladó a Buenos Aires. Ya con 16 años empezó el secundario en una escuela de Lugano, pero dejó porque ella quería trabajar y tener su dinero. Así comenzó a vender ropa interior en la calle, por la Avenida Santa Fe, también vivió unos meses en Ushuaia trabajando con una señora amiga. Pero ya había conocido a su actual pareja en Buenos Aires y es por eso que decide volver. Al tiempo se va a vivir con su novio, quien le insiste constantemente, al igual que su madre, que tiene que continuar los estudios secundarios. Su hermana ya estaba asistiendo a la ER, y la anota ahí, pero como hacía unas semanas que habían empezado las clases ella sentía que no iba a entender nada, así que decide esperar hasta el año siguiente para empezar desde el primer día de clases. Finalmente, ya con 20 años, retoma el secundario y asiste a la ER junto a su hermana y dos amigas. Desde que retomó los estudios dejó de trabajar. Fue la primera de sus once hermanos que terminó el secundario, ya que su hermana dejó la ER en tercer nivel porque se mudó a provincia y tuvo un bebé. Al momento de la entrevista estaba estudiando para maestra de nivel inicial en un terciario de la zona, realizando una pasantía y colabora con el comedor que su suegro y su marido tienen en la Villa 20, donde viven.

Irina tiene 28 años, y vive con su hijo y su marido en la villa 15 de Mataderos, en la cual se crió y a la que vuelve cuando forma pareja. En

2001 uno de sus hermanos muere en la villa y se mudan a Lugano I y II, donde su madre aún vive con su marido y sus hermanas mellizas. Tiene otros dos hermanos más que actualmente tienen problemas con las drogas, uno de los cuales asistió unos meses a la ER. Su marido sólo hizo la primaria y trabaja actualmente en una tienda de ropa internacional, primero como limpiavidrios, y actualmente, como lo ascendieron, se desempeña como encargado de alarmas y precios de la mercadería. Su madre y su padrastro son operadores en un Centro de Atención Transitoria⁸² dependiente del GCBA.

Ella comienza sus estudios secundarios en la escuela técnica que está sobre Larrazabal, a unas cuadras de la ER. Es en la única escuela en que encuentra vacante. El primer año lo realiza a la tarde, pero no le gustaba mucho el ambiente, y además se prendió “en la joda”, se rateaba, lo que hizo que terminara quedándose libre y repitiera. Es por eso que al año siguiente, empieza en la misma escuela pero de noche, donde eran más adultos y le gustaba el ambiente. Hace de primero a cuarto sin problemas, pero al llegar a ese nivel debe elegir una de las dos orientaciones disponibles: electrónica o construcción. Ninguna de las dos le gustaban así que decide dejar.

Su madre tiene un comedor comunitario en la villa 15, y ella siempre la ayudó y participó de actividades en el barrio. Cuando tenía 16 años, comenzó a trabajar en una juegoteca⁸³ del GCBA que funcionaba en la villa. Decide retomar porque creía que en el trabajo le iban a pedir el título secundario en cualquier momento. Es así que cursa durante dos años en la ER, el primer año embarazada, durante el segundo asistió con su bebé. Al terminar el secundario, consigue otro trabajo también dependiente del

⁸² Es un hogar de atención transitoria de sistema abierto para alojar a chicos y chicas en situación de emergencia social, derivados por los distintos programas del Consejo de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes a través de la Guardia Permanente, o a través de otras instituciones. Para más información ver: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/chicos/servicios/cat.php?menu_id=23289

⁸³ El GCBA cuenta con un Programa de Juegotecas Barriales, las cuales constituyen espacios donde chicos de 3 a 13 años se encuentran a jugar con otros de su misma edad. Allí pueden hacer talleres de plástica, música, teatro, títeres, o salir de paseo. Actualmente funcionan unas 16 juegotecas en diferentes barrios de la ciudad. Para más información ver: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/des_social/ninez_adolescencia/des_infantil/juegotecas.php

GCBA, en el Club de Chicos⁸⁴. Al momento de la entrevista seguía con ambos trabajos, los cuales los mantiene, según ella, por ser referente del barrio y también por contar con el título secundario. Señala que esta gestión gubernamental está exigiendo que la gente cuente con ciertas credenciales, es por eso que ella cree que tiene que continuar estudiando alguna carrera de nivel superior, porque eso la protegería como una “espada”.

Por último, entrevistamos a Marcos, un joven de 25 años, muy desenvuelto, que se expresa muy bien y es muy locuaz, características que evidentemente le resultan favorables para desempeñarse como vendedor, primero de artículos deportivos, y luego, cuando lo entrevistamos, en una concesionaria de autos.

Cuando asistía a la ER vivía con sus padres y sus cuatro hermanos, en la Villa Oculta de Lugano. Luego se juntó con su mujer y su primer hija, y se trasladaron por un tiempo a Lugano I y II, pero por una cuestión de costos de vida decidieron volver a la villa, donde vive actualmente con otros dos hijos más que tuvo. A su mujer la conoció en la ER, pero ella no terminó el secundario, dejó de asistir cuando tuvo su primer bebé. Su familia proviene de Misiones, y se trasladaron para Buenos Aires cuando era chico, con la idea de progresar y tener una vida mejor. Si bien señala que nunca les ha faltado nada, él y sus hermanos sufrieron el cambio de vida. Es por ello que uno de ellos pidió el traslado al interior en la tienda de electrodomésticos en la que trabaja y Marcos está constantemente planeando su vida fuera del barrio en el que finalmente se crió.

Durante la primaria fue un alumno destacado. Pero durante el secundario, al finalizar el primer año comenzó con la “joda”, a salir con chicas, a ratearse, que hicieron que en segundo año se quedara libre. A pesar de haber pedido la reincorporación, de haber ido su madre y su hermano, quien había sido preceptor de la escuela, a terciar por él, la escuela le negó esa posibilidad.

⁸⁴ El Club de Chicos es parte de las acciones de apoyo escolar que promueve el GCBA, junto a los centros infantiles y el club de jóvenes. El Club de chicos es para niños entre 6 y 12 años y se propone la re inserción de aquellos que no se encuentran escolarizados y el fortalecimiento del recorrido educativo de aquellos que sí asisten a la escuela. Para más información, ver: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dgie/clubes.php>

Es por ello que decide dejar la escuela y ponerse a trabajar con su padre, quien estaba justo abriendo una rotisería. Unos años después, cuando negocio no iba bien, se da cuenta que se tiene que independizar del padre y que para ello necesita terminar el secundario.

Retoma en la ER por una amiga que conoce la escuela y hace los tres últimos niveles. Cuando estaba cursando comienza a trabajar en una empresa de limpieza, por las noches, cuando salía de la escuela. Su novia ya estaba embarazada. Ese año se sentía bastante agotado, porque tenía muchas responsabilidades, pero a pesar de ello sostenía los estudios ya que era un momento de tranquilidad y un lugar donde la pasaba bien.

Luego de egresar, siguió trabajando en empresas de limpieza, que lo van trasladando de lugares, primero a la noche en un banco, luego en una clínica, pero finalmente consigue en un laboratorio, donde hacía un horario diurno. Si bien estaba bien allí, su hermano que trabajaba en un shopping de Avellaneda le dicen que estaban tomando gente en una casa de deportes. Debido a que el sueldo era mucho más elevado que el suyo, decide cambiar. Allí le va muy bien, pero al nacer su tercer hijo se afilia al sindicato por las ventajas que le brindaban en términos de servicios sociales, pero es despedido porque afiliarse era algo muy mal visto por la empresa. Es así como después de un tiempo consigue trabajo en la concesionaria de autos, donde se encontraba desde hacía unos meses.

Escuela 4

La escuela 4 se encuentra emplazada en el barrio de Belgrano, una zona de nivel socioeconómico medio-alto y alto. Hay muchos edificios de reciente construcción que cuentan con detalles que denotan cierto nivel de ingresos de quienes los habitan. El edificio que utiliza la ER cuenta con dos entradas, una que da a una avenida y la otra a una calle más tranquila. La ER utiliza esta última entrada, donde el clima es más de barrio, ya que da a una calle empedrada, donde a metros de la entrada finaliza otra calle, por tanto no es una vía muy transitada. Si bien la escuela utiliza esta entrada de poca circulación vehicular, está emplazada en una zona con varias arterias de

abundante circulación. A una y dos cuadras de distancia uno encuentra tres grandes avenidas por las que transitan varias líneas de colectivo que conectan la escuela con muchos barrios de la ciudad y el conurbano. También, a unas seis cuadras de distancia, se encuentra la estación Coghlan del ferrocarril Mitre, que comunica Retiro con la zona norte.

La ER comparte edificio con otra escuela secundaria de modalidad comercial que desarrolla sus actividades en los turnos mañana y tarde, mientras que la ER lo hace en el turno vespertino. La estructura del edificio no parece resultar muy funcional, ya que presenta varios medios niveles que se conectan con escaleras, y parece tener muchos recovecos que a veces hace que las autoridades de la escuela estén buscando alumnos en los diferentes niveles. La entrada está al nivel de la calle, pero enseguida hay que subir unas escaleras donde se encuentra un primer nivel, donde hay algunas aulas; posteriormente se sube otro medio nivel donde hay dos aulas y la dirección vidriada, desde la cual se puede observar lo que transcurre en los pasillos. Enseguida hay otra escalera que lleva a los baños, a otras dos aulas, la secretaría y la sala de preceptores y profesores. Resta un nivel más, donde hay otras aulas. La ER desarrolla sus actividades en este sector del edificio escolar, ya que hay otros espacios que son de uso exclusivo de la escuela que funciona a contraturno.

El edificio está en buen estado general; la fachada es de ladrillo visto combinado con columnas y vigas pintadas de blanco, las cuales están escritas con aerosol. Al interior de la escuela las paredes están relativamente limpias y hay carteleras de ambos colegios, donde se brinda información a los alumnos. En la cartelera de la ER, por un lado, vemos los distintos horarios de las materias según el nivel de cursado y cada día de la semana. Por otro lado, vemos la invitación a los alumnos a participar de la conformación del centro de estudiantes, la convocatoria a talleres de ajedrez y educación física. Por último, en la cartelera se informa acerca del Programa del Gobierno de la Ciudad para atender las particularidades de las alumnas madres y los alumnos padres, la cual señala el derecho a seguir estudiando y brinda información acerca de un docente referente del programa al cual deben recurrir quienes se encuentren en dicha situación.

El clima de la escuela es tranquilo. En general, uno ve a pocos alumnos asistiendo a cursar. Aunque esto cambia según el momento de la jornada escolar que uno observe, y según el día de la semana. Minutos antes de las 18.30hs, son apenas un puñado de jóvenes los que se encuentran en la puerta de la escuela, tres, cuatro... también es posible ver a algunos docentes esperando. La puerta del establecimiento permanece abierta entre las 18.30hs y las 19hs, tiempo en el que paulatinamente van llegando alumnos, docentes y directivos. A partir de esa hora, como no les funciona el timbre y es necesario estar cerca de la puerta para ver a través de una ventanita enrejada si llega alguien, una persona queda siempre a cargo, generalmente, personal de maestranza o en su defecto algún preceptor o secretario, para abrir y cerrar a alumnos y docentes que llegan después de las 19hs.

Durante las primeras horas, las clases cuentan con dos, tres, cuatro alumnos y un profesor. La situación cambia hacia las 20 / 21hs, cuando ya hay más estudiantes en el interior de la escuela. Por las características edilicias uno nunca alcanza a tener la visión de la población escolar en conjunto, ya que no cuentan con un patio o un emplazamiento que permita reunir a todos, como en los clásicos edificios escolares donde se organizaba la distribución de aulas en torno a un espacio central. La escuela también cuenta con una biblioteca, que está emplazada dentro de la sala de profesores y preceptores, por tanto, no constituye un espacio donde los alumnos puedan quedarse o pasar el tiempo, sólo pueden pedir material para retirar. También cuenta con una sala de computación.

La POF de esta ER cuenta con una treintena de docentes, varios preceptores, un bibliotecario, un asesor pedagógico, un ayudante de clases prácticas (informática), una secretaria y la directora. Esta escuela contó con un directivo designado por la gestión que creó las escuelas en el año 2004. Dicho director no estuvo más que el primer ciclo lectivo de funcionamiento –un año donde se tuvieron que enfrentar muchas dificultades-, a pesar de haber sido una figura que, según el asesor pedagógico en el cargo en 2007 y varios alumnos que hicieron referencia a él, tenía un fuerte compromiso con la tarea. Luego, según dicho asesor pedagógico, nadie quería hacerse cargo

de la dirección hasta que lo hizo un profesor que provenía de otra escuela, pero que al poco tiempo enfermó y tuvo que apartarse del cargo. Por último llega una directora en 2006, que en el momento en que asistimos a la escuela en 2007 estaba de licencia médica por varios meses y la reemplaza una profesora de inglés que fue a quien entrevistamos en el primer trabajo de campo. La directora que hoy en día está al frente de la escuela es aquella que asumió en 2006, por tanto hace ya varios años que está en el cargo, lo que brinda cierta continuidad y estabilidad al trabajo escolar.

Entre los egresados de la escuela 4 entrevistamos a Jorge, un joven paraguayo que sólo realizó un ciclo lectivo en la escuela –el cuarto nivel-, a Gianella que estuvo tres años en la escuela, a Marlén que cursó dos años y a Alberto, quien hizo tres niveles pero los realizó en cuatro años.

Jorge tiene 22 años, toda su vida ha vivido entre Buenos Aires y diferentes lugares de Paraguay, acompañando siempre a su madre que se trataba aquí algunos problemas de salud. Tiene cuatro hermanos mayores que él, que viven todos en Paraguay, menos uno que es su socio en una carnicería que posee en el barrio de Barracas, muy cerca de la Escuela 1.

Jorge es de Capiibary, un pueblo de 10 mil habitantes que queda a unos 500km de la capital paraguaya, donde la gente mayormente habla guaraní. La primera vez que vino a Argentina estaba cursando el quinto grado de la escuela primaria. Apenas hablaba castellano y comenta que le fue muy difícil adaptarse porque venía con un nivel muy bajo. Al poco tiempo, gracias a la ayuda de sus maestras de la escuela del barrio de Belgrano, porque su madre no podía ayudarle, logra agarrar el ritmo y termina sin problemas la primaria. Pero, como aún no tenía su DNI, no le permiten ingresar al secundario⁸⁵, teniendo que esperar un año para ello. Luego, cursó primer año pero tuvo que regresar a Paraguay, donde cursa dos años más del

⁸⁵ Como señalamos en el capítulo anterior en torno a la generación de una suerte de “ortopedia” para modificar los rasgos más expulsivos del sistema educativo, la modificación de esta normativa en relación a la inscripción sin DNI tiene lugar en el año 1999, con la promulgación de la ley 203. La situación que relata Jorge parece haber sido posterior a la promulgación de la ley, pero muchas veces por desconocimiento o por la persistencia de mecanismos discriminatorios de la población inmigrante, persisten este tipo de exclusiones.

nivel secundario. Cuando vuelve a Argentina le quedaba pendiente el último año, es por eso que se anota en un secundario, también por Belgrano, cerca del trabajo que tenía junto a su hermano en la carnicería de un supermercado chino. Como trabajaba muchas horas y le descontaban el sueldo por ausentarse el tiempo que tenía que cursar, un preceptor de la escuela le recomienda la ER. Es por ello que pide el pase y cursa allí el año restante del secundario.

Luego con su hermano ponen la carnicería propia, pero él se vuelve con su madre a Paraguay y estudia contabilidad, carrera que tuvo que dejar por verse nuevamente obligado a venir a Buenos Aires, donde se encuentra actualmente a la espera de la operación de su madre. Mientras tanto, trabaja en la carnicería y hace deportes en el tiempo libre con sus primos y amigos paraguayos que viven aquí.

Gianella es una joven de 22 años que vive junto a su madre en Coghlan, donde vivió siempre; ya su hermana se fue a vivir por su cuenta. La madre es jubilada, y está separada de su padre. Por lo que nos dice, desde chica fue una joven “rebelde”, ya que comienza a tener problemas de conducta en la primaria. En quinto grado le dicen en el colegio católico al que asistía que debía continuar en otra institución, es por eso que ya sexto lo realiza en una escuela pública del barrio y séptimo en otra tercera escuela, también pública. Realiza el primer año del secundario en una escuela de Belgrano, pero al año siguiente deja por encontrarse bajo tratamiento psiquiátrico por abuso de drogas, y se queda en su casa sin hacer nada. Está fuera de la escuela un año y vuelve, cursa segundo y lo repite en dos oportunidades, por lo que la escuela le dice que ya no puede continuar.

Llega un momento en que no sabía qué hacer, pero señala que se había cansado de ser “la problemática”, de que todo le resultara tan difícil. Es por ello que escucha la sugerencia de su padre quien le insiste que retome el secundario. Averigua y conoce la oferta de reingreso, en la que hace los últimos tres niveles. Por temor a desviarse de su objetivo de terminar el secundario no se trata con nadie, y señala que el tiempo en la escuela fue muy solitario, pero le gustó que desde la escuela le respetaran ese deseo de estar sola.

Dice que le gustaría estudiar pero no sabe qué, es por eso que mientras tanto, consigue un trabajo a través de las relaciones de su padre, como recepcionista en una clínica estética. Cuando nos encontramos para la entrevista, Gianella está buscando otro trabajo porque en este está en negro y la plata no le alcanza para concretar los planes que tiene de irse a vivir con su novio y ayudar económicamente a su madre.

La historia de los dos egresados restantes de esta escuela están entrelazadas. Alberto y Marlén en algún momento fueron pareja y tienen un hijo juntos. Primero me encuentro con Alberto y tenía la entrevista con Marlén programada para el día siguiente. Es en esa charla que Alberto me dice que él llega a la escuela gracias a ella, que es quien le “abre las puertas de la ciudad”.

Alberto es de un barrio periférico de Cañuelas. Tiene 26 años. Vivía con sus padres y sus siete hermanos. Sus padres no tienen escolaridad, apenas su madre sabe firmar con su nombre. Hizo la primaria en una escuela rural de la zona. Cursó allá hasta noveno grado de la EGB. Ese año “lo traen” un día a bailar a un boliche en Buenos Aires y la conoce a Marlén. Comienzan a verse y hacia el final de ese año Marlén queda embarazada y él se muda a la capital, dejando la escuela cerca del final de año.

Él dice que en ese tiempo era como “Tarzán en la ciudad”, porque desconocía completamente su funcionamiento, es por eso que considera que sin Marlén no hubiera podido, ella fue la que le enseñó muchas cosas y lo incentivó para continuar con la escuela. Buscando donde estudiar, se enteran de la ER y juntos se anotan en la escuela y empiezan a cursar. De todos modos, su relación quedó en secreto porque él decía que ahí iban a estudiar, así que prácticamente durante el tiempo que estaban en la escuela no tenían mucho contacto. Él dice que en ese momento era muy callado y no hablaba con casi ninguno de sus compañeros.

Sorprende imaginarlo a Alberto como una persona callada o tímida, aunque sí se ve que es muy respetuosa, un respeto bastante tradicional, que según él es la manera en que se manejaban en su pueblo. Durante la entrevista se desenvolvió sin inconvenientes y era muy locuaz, contando de modo muy

particular las tareas que realiza en su trabajo. A partir de entrar en contacto con un grupo de ex policías y ex militares, Alberto comienza a desarrollar tareas de “protección” o “seguridad”, pero no en una empresa formal. Lo que hace, más que nada, es brindar protección en barrios peligrosos de la ciudad protegiendo, por ejemplo, a abogados que tienen que entrar a las villas para encontrarse con sus clientes o gente que quiere conocer por dentro un asentamiento. Su forma de expresarse está cargada de modismos propios de la jerga policial, lo cual reviste de cierto formalismo una tarea de protección bastante informal.

Distintos conflictos relacionados con su trabajo hicieron que la relación con Marlén se deteriorara y se diera por terminada. De vez en cuando ve a su hijo, pero no en un régimen regular.

Por su parte, Marlén es una joven de 24 años que vive con su actual pareja, que trabaja en una empresa de seguridad, y con sus dos hijos. Antes de conocerlo a Alberto, vivía con sus padres –él encargado de edificio y ella personal doméstico- y su hermano que hasta hace poco tiempo trabajaba en una costura. Su familia es de Bolivia pero vinieron cuando ella tenía siete años más o menos, y siempre vivió en el barrio de Belgrano, a menos de diez cuadras de la ER. Fue a la primaria a una escuela de la zona e inició el secundario en un comercial, que se encuentra sobre la avenida Crámer. Hizo el primer año en el turno mañana con algunas dificultades, dice que no entendía nada cómo se manejaban en la escuela, además de que era un poco “rebelde”, se rateaba y tenía problemas con algunos profesores; esto hizo que se quedara libre, luego la reincorporaron pero terminó repitiendo porque tenía que rendir y no sabía de dónde estudiar, a quién consultar. Luego la pasan al turno tarde porque no había más vacantes a la mañana, y ahí cursa primero y segundo sin problemas. Ya a finales de segundo año queda embarazada. Diferentes personas de la escuela van a hablar con ella para darle ayuda, pero dice que sólo fue una sola vez y la hizo sentir como el bicho raro de la escuela. El tercer año lo empieza, pero su panza ya era muy grande y no se sentía cómoda yendo. Es por eso que deja de ir y recién retoma los estudios, junto a Alberto, cuando su hijo tenía casi dos años.

En la ER ella hizo tercero y cuarto nivel. Él último año de cursada para ella fue difícil porque la relación con Alberto ya andaba mal, pero logró terminar. Al finalizar comenzó a trabajar en una cadena internacional de comidas rápidas, donde seguía al momento de la entrevista. También empezó el CBC para estudiar Derecho, pero quedó nuevamente embarazada y dejó, porque tenía miedo de que le sucediera algo mientras cursaba, y además, porque le resultaba muy aburrido.

Escuela 5

Esta institución se ubica en el barrio de Almagro, una zona habitada por sectores de clase media y media baja, donde es posible observar la presencia de inmigrantes provenientes de diferentes países latinoamericanos, pero sobre todo de origen peruano. Es una zona bastante céntrica, que tiene buenas conexiones con el resto de la ciudad al contar con muchas líneas de colectivo y con dos líneas de subte cercanas. Está ubicada a metros de la avenida Díaz Vélez y de las vías del tren Sarmiento, y la Estación de Trenes de Once está a unas cuadras de distancia. A tres de distancia se encuentran, hacia una dirección, la avenida Rivadavia y hacia la otra, la avenida Corrientes. A esta altura de estas avenidas encontramos una zona con importante movimiento comercial –sobre todo en la zona del Abasto- y de circulación de gente.

La escuela pasa relativamente desapercibida, ya que el edificio escolar es una antigua residencia –la cual tiene adicionada una construcción más reciente- que, salvo por el escudo que es posible observar en la puerta, no hay muchos indicios que indiquen que se trata de una escuela. El edificio es compartido con una escuela primaria. La ER desarrolla sus actividades en el turno vespertino. Uno ingresa por un portón –tocando timbre- y hay un pasillo ancho, techado, que desemboca en el patio de la vieja casa. Como toda casa “chorizo”, formato edilicio clásico de la arquitectura porteña muy difundido a principios del siglo pasado, las distintas habitaciones-aulas dan a una galería que circunda el patio. En el perímetro de este patio encontramos la dirección y la secretaría – sala de profesores, en donde hay

una escalera que asciende al segundo piso donde hay aulas y la sala de computación; alrededor de la galería hay otros salones de clase y la biblioteca, que posee un espacio de lectura, en el cual pueden permanecer los chicos que van a hacer consultas, y donde hemos realizado algunas de las entrevistas. Del patio sale un pasillo hacia el fondo donde están los baños, otro patio y otras dos aulas más. El terreno en el que se emplaza la escuela, sin parecerlo, es bastante profundo.

La escuela está en buen estado, el edificio se ve limpio y bien pintado. El compartirlo con la otra escuela no parece ser una circunstancia de mucho conflicto. Para preservar el buen estado de la escuela, en la visita del año 2007, se les había prohibido a los chicos utilizar el patio para jugar, debiendo permanecer en las galerías. Esta resolución se debió a que jugaban al fútbol y en una ocasión un vidrio resultó roto, por tanto se decidió que no podían desarrollar más ese tipo de actividades. En las visitas durante 2012, el clima de la escuela era muy tranquilo.

Esta ER fue creada en el año 2005. Cuenta con un ciclo lectivo de agosto a agosto, a fin de abarcar aquella matrícula que, por diferentes situaciones, no se inscribió a tiempo para iniciar las clases en marzo. El propósito es no hacerles esperar a los alumnos un año más sin ir a la escuela, pudiendo retomar sus estudios a mitad del año.

El clima de la escuela es tranquilo aunque prevalece cierta aura de control y rigidez que la diferencia de las otras instituciones de la muestra. Esto se evidencia en la circulación de los miembros del equipo docente a fin de controlar que los estudiantes estén en el lugar adecuado según el momento de la jornada –por ejemplo, que nadie esté en el baño durante la hora de clase-, y que circulen sólo por los espacios en los que están autorizados – esto es, aulas y patio, no pudiendo ingresar a la sala de profesores y preceptores. Asimismo, en las visitas del primer trabajo de campo, la directora buscaba mantener cierto control sobre nuestras actividades y en más de una ocasión intervino o se hizo presente durante el desarrollo de las entrevistas –sucedió con una alumna y con la asesora pedagógica de la escuela. Como pudimos ver en la descripción del segundo trabajo de campo,

el modo en que se realizó el contacto en estas escuelas también deja entrever la voluntad de tener todo aquello vinculado a la institución bajo su control.

El equipo directivo de la ER es el mismo desde el inicio de las actividades en 2005, lo cual permite ver fuertes similitudes en los dos momentos en que se visitó la escuela, en 2007 y en 2012.

Como señalamos anteriormente, los entrevistados de esta escuela fueron contactados por la dirección. Cuando la secretaria los llama, uno de los egresados le dice que podía asistir en ese momento. En menos de una hora Leandro se hizo presente en la escuela, lo cual no deja de llamarnos un poco la atención. Durante la entrevista señala que es una persona perezosa, a lo cual indicamos que no tuvo pereza en venir apenas lo llamaron, pero señaló que vino porque le encantó la escuela y considera que le debe mucho por eso *“si me dicen de venir el día de mañana y tener que hablar en frente de todos los alumnos lo hago”*.

Tiene 21 años y apenas comienza a hablar va dando cuenta de los vaivenes que tuvo su vida durante su adolescencia. Por lo pronto, una pregunta sencilla como *“¿en que barrio vivías cuando venías a la escuela?”* recibió una respuesta que no fue tal. Señala que era un poco nómada, que vivió en infinidad de casas de sus parientes -tíos, abuelos, primos-, en diferentes barrios porteños –Flores, Congreso, Boedo, Almagro. Él sólo fue trasladándose de un lugar a otro porque su madre había perdido la casa en que vivían.

La vida de Leandro parece estar marcada por estos vaivenes y por las experiencias familiares vividas en las distintas casas en las que estuvo pasando los años. Actualmente encontró cierta estabilidad en un departamento que su madre logra conseguir, ubicado al lado del de su abuelo.

En relación con su historia escolar, nunca tuvo problemas a pesar de haber cambiado en varias oportunidades de escuela primaria. El secundario lo inicia en la única escuela en la que encontró vacante, por el barrio de San Cristóbal, porque su madre se había olvidado de inscribirlo; el ambiente de la escuela no le gustaba, porque había muchas peleas, amenazas,

compañeros con armas, pero a pesar de ello logró hacerse de amigos. Durante el segundo año tuvo problemas porque empezó a ir al *ciber* y faltaba a la escuela para ir a jugar juegos en red con sus amigos. Terminó llevándose muchas materias, y le quedaron tres previas y tuvo que repetir. Volvió a cursar pero ya no era lo mismo, lo deprimía ver a sus compañeros más adelantados que él y es por eso que decidió dejar la escuela a mitad de año.

Al momento de dejar ya sabía de la existencia de la ER porque uno de sus primos iba ahí. Como no había vacantes esperó al año siguiente para empezar a cursar nuevamente. Hace más de un año que egresó y empezó a estudiar en un terciario para analista de sistema, pero le “ganó la pereza”, y actualmente está atravesando una “crisis vocacional”. Dice que el estudio le resultaba un poco difícil porque no tenía una preparación previa en computación.

Santiago tiene 24 años, es un joven alto, corpulento, que se expresa bien. Al momento de la entrevista, se encontraba desocupado, es por eso que iba a ir a la escuela a charlar con un profesor que una vez le ofreció un trabajo. Él creía que el título secundario le iba a permitir tener un trabajo estable, pero la verdad no le estaba redituando como se imaginó.

Vive con su hermana y su madre; sus padres están separados. De chico vivía en Paternal y luego se mudaron a Villa Crespo. Su vida escolar transcurrió entre escuelas privadas y estatales. Empezó en un colegio de curas, pero cuando estaba en cuarto grado pasó a uno estatal cerca del Cid Campeador, donde terminó la primaria. La secundaria la empezó en un colegio de monjas que quedaba en frente de su casa. Fue una época complicada porque ambos padres se enferman de cáncer, lo que además de las dificultades propias de ese tipo de enfermedad, le trajeron problemas económicos debido a los costos de los tratamientos. Recuerda que en esa época se la pasaba con amigos en la esquina, no estudiaba nunca, y así se llevó todos los años varias materias, las que rendía sin problema entre diciembre y marzo. Pero en tercer año las cosas no salieron como antes y repitió, situación a la que se le sumaron algunos problemas de disciplina que tuvo dentro del colegio, por lo que las autoridades le dijeron que no podía seguir cursando allí.

Es así que retoma en un Comercial, pero a mitad de año deja porque el ambiente era muy distinto, tuvo algunas peleas con otros compañeros y él todavía no estaba acostumbrado a eso, además de que tenía materias que nunca había visto antes. Después, dice, “ya tenía más calle”, y así aprendió a tratarse con cualquier “tipo de pibe”. Cuando deja el colegio se pone a trabajar, todos ellos trabajos bastante precarios, repartiendo volantes, en un *ciber*, en un puesto de diarios, en un *call center*, lo que iba encontrando. Luego, por un contacto del padre, comienza a trabajar con una persona que hacía filmaciones de eventos. Es ahí que va aprendiendo un poco el oficio de cámara y edición. Pero si bien tenía una relación de mucha confianza con su jefe, por períodos se volvía un poco conflictiva porque le pagaba poco, debido a que no tenía formación y siempre estaba “aprendiendo”. Es por eso que a veces se va y a veces vuelve de la productora de video. Estaba trabajando allí semanas antes de realizar la entrevista, pero había muy poco trabajo y hacía dos semanas que no salía nada, es por eso que comenzó a buscar otra cosa porque no le quedaba más plata.

Con respecto al secundario, después de estar dos años por lo menos sin ir, decide retomar. Intenta en un acelerado, pero no le resultó, se le complicaba estudiar con el trabajo y combinarlo con su noviazgo. Y después ya retomó en la ER, cursó los dos años que le quedaban y terminó. Por momentos se le hizo difícil sostener el estudio porque la escuela era a la noche, y los trabajos de filmación que le salían generalmente también eran a esa hora, lo que lo hacía faltar mucho. Pero fue haciendo arreglos con la escuela para ir recuperando y así no perder el año.

Otro egresado que entrevistamos fue Cristian, un joven de 22 años que durante su tránsito por la ER descubrió una nueva pasión, la música. Es por eso que uno de sus anhelos es dedicarse al canto de modo profesional. Vive en Boedo con su madre; también sus padres se separaron hace unos años. Dice que es de su padre que heredó la “veta artística”, porque cuando todavía estaban juntos, su padre había quedado sin trabajo en Obras Sanitarias y se había dedicado full time al teatro, y tenía función todos los fines de semana. Su madre también trabaja en Obras desde hace 35 años, pero quedó en el sector que se volvió AySA, donde tiene un buen puesto en

el sector de auditoría. Cristian hace poco entró a trabajar en esta empresa; estuvo esperando dos años para que lo llamaran y finalmente le salió un trabajo de control de asistencia a las capacitaciones que brinda a las cooperativas del plan “Argentina Trabaja”.

La primaria la hizo en un colegio privado de Almagro, pero al llegar a séptimo grado, le informan a los padres que el secundario no lo podía hacer en dicha institución debido a algunos problemas de conducta. Él dice que fue porque es especialmente sensible a los gritos y como las maestras le gritaban tuvo algunos enfrentamientos.

El secundario lo inicia en otra escuela, esta vez estatal, un colegio tradicional del barrio de Almagro; en segundo año se lleva varias materias, se confía creyendo que las puede sacar sin problemas y resulta que le queda una previa más de las permitidas y debe repetir. Lo hace en el mismo colegio y durante tercero tiene problemas con Educación Física, porque no lo dejaban realizar las clases porque el certificado médico no decía que podía competir, pero a la vez tenía obligación de asistir a dar el presente. Él dejó de ir porque no pensaba ir a no hacer nada y finalmente quedó libre, por lo que deja de ir a la escuela. Según él fue una “cama” que le hicieron para sacárselo de encima, porque él había tenido algunas discusiones con la rectora por el trato un tanto autoritario de algunos profesores. Nunca pudo tolerar que los profesores se sintieran superiores a los alumnos y los mandaran sin justificativo. Cristian cree que fue eso lo que lo dejó fuera de las dos escuelas.

Es así que pasa un tiempo sin hacer nada, en su casa. Hasta que un día ve su vida reflejada en la de su vecino, un joven de treinta años, que se la pasa jugando a la “playstation” con amigos más chicos que él. Y él se imaginó así en unos años y es por eso que le pidió a la madre que le buscara un colegio de forma urgente. Empieza primero en uno de adultos para el personal de Aguas, pero no se sentía cómodo porque cursaba con gente muy grande. Es por eso que finalmente llega a la ER.

Por último queda David, un joven de 23 años, que parece algo mayor por tener prácticamente toda su cabeza cana y una actitud que se asemeja a la

resignación. Vive actualmente con sus abuelos y su hermano. Los padres están separados. Su vida, al igual que la de Leandro, está marcada por ciertos vaivenes familiares. Vivía en el conurbano, luego se va a Mar del Plata, hasta que se muda a la Ciudad de Buenos Aires. Esto le hace ir cambiando de escuelas, tanto en la primaria como en la secundaria, y cambiando de regímenes, entre la EGB en provincia y la primaria y secundaria en la Ciudad, y de modalidades –comercial, EGB, técnica. En Mar del Plata, sus padres pusieron un almacén y él los ayudaba.

Cuando vuelven de Mar del Plata inicia el secundario en segundo año en un colegio comercial tradicional de Caballito, una escuela de grandes dimensiones y matrícula numerosa. Le costó adaptarse porque al ser comercial tuvo que rendir materias que no tenía en la EGB3. Cuando ya estaba en tercero, hubo problemas familiares, discusiones y conflictos que lo hicieron faltar varias semanas, y así quedó libre y no volvió más. No se le ocurrió que podía pedir la reincorporación. Quiso retomar en una técnica, pero el cambio de modalidad le generaba muchas dificultades, por ejemplo, tenía materias como dibujo técnico que no las había cursado nunca en las otras escuelas. Es por eso que sólo fue unas semanas y posteriormente dejó. Finalmente llega a la ER y ahí pudo terminar. David le encuentra muchas ventajas al régimen de esta escuela, por el acompañamiento que te hacen, la posibilidad de avanzar, etc. Él nota la diferencia entre su anterior escuela y la ER, especialmente ahora con su hermano, que está cursando en reingreso. Cuando él dejó de asistir al comercial nunca nadie lo llamó, en cambio, su hermano falta y de la ER llaman a la casa para ver qué le pasa.

David consiguió, a través de contactos familiares, un trabajo administrativo en un sindicato. No le gusta su trabajo, le gustaría hacer algo con computación, pero intentó entrar a la UTN y le fue mal un par de veces en el examen de ingreso. Esto le hace tener una actitud crítica frente a estos exámenes, porque exigen niveles de matemática innecesarios para cursar luego la carrera. Le gustaría seguir estudiando, pero dice “como sabrás, me doy por vencido fácil”.

Palabras de cierre

A lo largo del capítulo realizamos una descripción de las ER en general, como conjunto de instituciones destinada a reinsertar a la población en edad escolar que está fuera de la escuela secundaria, para luego avanzar en una caracterización de carácter cualitativo sobre las escuelas de la muestra y sus egresados.

La información estadística permite darle dimensión a nuestro caso de estudio en el marco del sistema educativo porteño; de este modo, vimos que la experiencia de las ER es una política acotada. No sólo por la cantidad de instituciones en el conjunto de unidades académicas (sólo ocho escuelas), sino también por la proporción de la matrícula del nivel medio que atienden (menos de un 2%), e incluso el porcentaje de la matrícula que asiste a nivel medio de adultos (casi un 5%).

La descripción que pudimos hacer de las ER a partir de los datos estadísticos con los que contamos nos permite observar que están actuando sobre su población objetivo, ya que las edades de los estudiantes se concentran entre los 16 y los 20 años de edad. Asimismo, pudimos observar que parece ir sufriendo un cambio el perfil del estudiante, ya que los jóvenes que asistían en 2004 no parecen haber tenido la misma trayectoria escolar de quienes asisten en la actualidad. Cada vez llegan a reingreso jóvenes que han estado menos tiempo sin asistir a un establecimiento de educación formal –lo cual también nos habla de las excepciones que se vuelven regla. Si en los primeros años, casi un 65% de los jóvenes que llegaban a las ER había estado 24 meses o más fuera del sistema educativo, en el año 2008 más de la mitad de los estudiantes sólo había estado 12 meses o menos sin ir a la escuela. Esto podría estar reflejando un cambio en la matrícula, integrando a jóvenes que acumulan una menor experiencia en la escuela secundaria tradicional y pasan directamente a probar suerte en reingreso. Asimismo, nos comienza a dar algunos indicios acerca del tipo de población escolar sobre la cual las ER serían efectivas. Quienes llegan a reingreso –y parecieran permanecer allí, ya que en los últimos años las escuelas han visto aumentada su capacidad de retención de los alumnos- son jóvenes que no han visto fuertemente discontinuada su trayectoria escolar, y por tanto, no

dejan totalmente de ser alumnos. En las entrevistas, los equipos docentes aludían al proceso de tener que “volverlos estudiantes”, es decir, inculcarles nuevamente pautas acordes con el “oficio del alumno” (Perrenoud, 2006), esto es, marcarles ciertos parámetros de comportamiento acordes con la vida institucional, que aprendan a cumplir nuevamente con horarios, con las tareas propiamente escolares, entre otras habilidades y saberes. Al llegar jóvenes que no han dejado prácticamente de asistir a una escuela podríamos considerar que esa labor que debían afrontar cuando llegaban quienes hacía más de dos años que no formaban parte de una institución, les vuelve el trabajo menos dificultoso ya que las escuelas cuentan con una base sobre la cual trabajar.

Es necesario remarcar que la información secundaria con la que contamos ha dejado abierto un fuerte interrogante que remite a las razones que llevan a que, a pesar de que en los últimos años logran retener entre un 80% y un 90% de su matrícula, sus estudiantes no parecieran egresar en la misma medida, ya que la cantidad de egresados por año es reducida. Para poder explicar esta situación deberíamos contar con otro tipo de información que nos permita conocer, por ejemplo, la distribución de la población de las ER en los distintos niveles o el tiempo de permanencia de cada estudiante en la escuela, a fin de tener indicios de los grados de avance así como de la extensión de las trayectorias allí. Asimismo, sería útil conocer si los jóvenes que no egresan aquí salen del sistema o bien, piden el pase a otra oferta educativa de adultos.

Por su parte, la descripción cualitativa realizada en base a los registros de las visitas a las escuelas nos permitió dar cuenta de las características particulares de las instituciones de la muestra. Si bien en esta investigación tomamos a las ER en tanto configuración, poniendo el foco en las continuidades, uno puede ver particularidades de cada escuela que remiten a distintos factores. Para mencionar algunos, el barrio en el que está situada, que va delimitando algunas características de la población que asiste. Por ejemplo, en la Escuela 3, todos los jóvenes viven en villas cercanas a la escuela, mientras que quienes asisten a las Escuelas 4 y 5 viven en zonas más céntricas, de clase media, lo cual lleva a que las redes de sociabilidad

en que están insertos sean diferentes. Otro factor que distingue a las escuelas es el perfil del directivo. En algunos casos permanecen desde su fundación, Escuelas 1 y 5, mientras que en las otras dos escuelas han sufrido cambios que han llevado a que por momentos no haya continuidades en la gestión directiva. Este será un aspecto reseñado en los próximos capítulos, particularmente en el siguiente, donde describiremos el mecanismo particular de selección de los directivos implementado por quienes crearon estas instituciones. A su vez, uno puede ver diferencias entre la Escuela 1 y el resto de las escuelas, debido a que esta es la única que tiene edificio propio, por ende le permite funcionar en dos turnos, mañana y tarde, mientras que el resto comparte edificio con otras escuelas, ya sean primarias o secundarias, y funcionan sólo por la noche. A su vez, la particularidad de la Escuela 1 puede deberse también al hecho de que es parte del proyecto de la fábrica recuperada en la que funciona.

En relación con la somera descripción de los perfiles de los egresados, pudimos comenzar a ver algunos aspectos que nos permiten identificar matices detrás de la cifra estadística que nos informa sobre la exclusión del secundario, al mismo tiempo que nos sirve de base para el análisis que en el capítulo 5 realizaremos en torno a la población que se vuelve “exitosa” en estas instituciones.

Las historias de estos jóvenes nos dejan vislumbrar, en principio, las distintas razones que los fueron dejando fuera de la escuela, así como también algunos de los motivos que motorizaron la vuelta. Al mismo tiempo, podemos entrever que estos jóvenes están insertos en redes de sociabilidad que parecen jugar un rol tanto en la decisión de volver a estudiar como en el sostenimiento de la misma a lo largo del tiempo – familia, comedores comunitarios, iglesias, actividades deportivas.

Jóvenes que se enfermaron, que tuvieron hijos, problemas familiares o personales, que han sufrido mudanzas, o en algunos casos, han atravesado experiencias escolares que no lograron anclarlos en la escuela; éstas son algunas de las situaciones que llevaron a que dejaran de asistir a la escuela. Razones en ciertos casos que van en contra de algunos de los rasgos nodales de la organización escolar, como la presencialidad, dejándolos libres y sólo

brindándoles desde la escuela la oportunidad de rendir a fin de año más de una docena de materias. También vemos que en muchas ocasiones las escuelas se quitan de encima aquellos casos problemáticos, informándoles directamente que deben buscarse otra institución porque al año siguiente no pueden continuar la cursada allí. Esto nos da la pauta de que en varios casos la exclusión del sistema respondió a ciertas rigideces y falta de acompañamiento de la escuela secundaria común, aspectos que veremos se propone modificar las ER.

La descripción presentada a lo largo de este capítulo nos permite hacernos una idea más acabada de la experiencia de reingreso, de sus modos de funcionamiento, así como contextualiza el análisis que se presenta en los dos próximos capítulos. Varios de los elementos aquí reseñados serán objeto de un mayor exploración a lo largo de la segunda parte de esta tesis. El capítulo 4 indaga en los rasgos estructurales del formato escolar de las ER; veremos que los aspectos que se modifican de la gramática escolar de la escuela secundaria posibilitan que docentes y alumnos se encuentren en el espacio escolar. Ya en el capítulo 5, a partir de una indagación en las trayectorias de los estudiantes, iremos reconstruyendo con detenimiento las características de los egresados, a fin de conocer sobre qué población “excluida” se vuelve efectiva la acción de las ER.

SEGUNDA PARTE

A lo largo de la primera parte de esta tesis dejamos establecido el escenario de problemáticas a las que busca aportar nuestra investigación, por un lado, aquellas vinculadas a la universalización del nivel medio, y por otro, los modos en que se ha abordado la experiencia escolar desde la investigación, mostrando que la dimensión emocional ha tendido a quedar opacada. Por otra parte, presentamos la postura de la que partimos para avanzar en el análisis de la experiencia escolar en las ER y las implicancias de la dimensión emocional. Allí señalamos que nuestro interés no es dar meramente cuenta de la experiencia desde la mirada de los actores, sino analizar las condiciones que hacen posible dicha experiencia, para lo cual necesitamos encontrar un equilibrio entre aquellos aspectos propiamente institucionales y las miradas de los sujetos. Dos interrogantes atraviesan esta segunda parte: quiénes son los jóvenes sobre los que las ER logran hacer efectiva su labor de reinserción al sistema, y de qué modo llevan a cabo dicha reinserción. Estas preguntas nos obligan necesariamente a mirar por momentos las condiciones institucionales, y por otro, las características y perspectivas de quienes transitan por ellas. Es por ello que el recorrido que realizaremos en esta parte tendrá diferentes momentos al pivotear entre las condiciones sociales e institucionales y los individuos.

Este vaivén entre una instancia y la otra se verá reflejado en los cuatro capítulos que conforman esta segunda parte, en la que se aborda en profundidad el material de campo recogido en las dos instancias descriptas anteriormente. Este recorrido se inicia con el análisis del formato escolar de las ER, el cual presenta ciertas variaciones respecto del formato de la secundaria tradicional (capítulo 4). Allí veremos que las modificaciones a la gramática escolar van habilitando la construcción de una configuración vincular derivada de la posibilidad de que docentes y estudiantes se encuentren en el espacio escolar. El siguiente paso deja en un segundo plano el marco institucional para centrar el foco en los jóvenes que llegan a las ER, particularmente sobre quienes logran volverse alumnos y reinsertarse en el sistema (capítulo 5). Daremos cuenta de las trayectorias de quienes egresaron, indagando en el conjunto de soportes que habilitaron la vuelta a

la escuela. Esto nos permitirá avanzar en la dilucidación de los alcances y los límites de esta política. En el tercer capítulo de esta segunda parte (capítulo 6) exploraremos las pautas de interacción que se promueven, tanto para docentes como para alumnos, en el marco institucional de las ER, dando cuenta de las formas de trabajo docente así como del patrón de alumno que se configura en estas instituciones. Para cerrar (capítulo 7), ahondaremos en la experiencia emocional de estudiantes y docentes, indagando en las implicancias que tiene el vínculo construido para sostener el proyecto de finalizar el secundario así como para la renovación del compromiso docente.

CAPÍTULO 4: EL FORMATO ESCOLAR DE LAS ER: CONDICIONES ESTRUCTURALES PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL VÍNCULO

Las instituciones escolares modernas se estructuran a partir de una serie de reglas propias, profundamente naturalizadas, que delinear una gramática particular (Tyack y Cuban, 1997). La organización graduada de los alumnos en aulas por edades, las formas de dividir el tiempo y el espacio, la organización de los estudiantes por cantidades determinadas, el currículum enciclopédico, la formación docente en función de este tipo de currículum, la presencialidad, la promoción por año completo, la contratación docente por horas cátedra, son algunos de estos rasgos que van volviéndose la forma hegemónica que va a persistir sin sufrir grandes modificaciones a lo largo del siglo XX, instalándose en el imaginario como “la escuela secundaria” (Southwell, 2011).

Asimismo, esta forma escolar prefigura un tipo de relación entre docentes y alumnos, reforzada por la materialidad de la escuela, que ubica al docente en un lugar de autoridad al poseer aquello de lo que carece el alumno, el conocimiento. De esta forma, las interacciones entre docentes y alumnos están atravesadas por esta asimetría constitutiva de la relación, que refleja las condiciones diferenciales de unos y otros al interior de la institución.

En este modelo organizacional del secundario subyace un supuesto de homogeneidad acerca de la población que condujo a la prevalencia en el tiempo del formato único, independientemente del contexto de inserción, de las características socioeconómicas o el clima educativo de la población que atiende. Es así que el formato escolar único establece trayectorias escolares “esperadas”, construyendo una mirada normalizadora que delimita un estudiante ideal, con un tiempo específico para dedicarle a la escuela y al estudio y en el que las etapas de la vida están secuencial y claramente delimitadas. De este modo, el modelo organizacional contribuye al mandato selectivo propio del secundario, ya que en lugar de igualar a los estudiantes como en el nivel primario, este patrón opera como mecanismo seleccionador de aquellos que “merecen” permanecer en el sistema.

La creación de las ER partió de una hipótesis central que sostiene que aspectos del formato escolar generan fracaso y expulsión; ciertos núcleos duros difíciles de modificar tienden a afectar negativamente las trayectorias de quienes no se amoldan al alumno prefigurado por el modelo organizacional de secundaria. De este modo, el fracaso escolar sería producto de la gramática escolar, de la forma de organización de la escuela, que hace que algunos jóvenes no puedan sostener este tipo de escolaridad. Esta hipótesis que pone el foco en las condiciones de escolarización en la que se da la inclusión de los estudiantes desafía el “modelo patológico individual” que pone en los sujetos las razones del fracaso (Terigi, 2009).

Por otra parte, el diseño de las ER se basó en un diagnóstico en relación con las características de la población destinataria, más precisamente, en relación a los motivos que llevaron al abandono de la escolaridad común (rigidez del régimen académico, repitencia por deuda de asignaturas, poca flexibilidad horaria, exceso de asignaturas simultáneas, etc.). Es por ello que consideró la flexibilización de ciertos aspectos del formato tradicional a fin de “adecuarse” a las posibilidades de cursado de esta población y generar mayores niveles de inclusión.

En este capítulo nos proponemos explorar las modificaciones que las ER introducen al formato de la escuela tradicional, ya que estas constituyen las condiciones estructurales que habilitan el encuentro entre docentes y alumnos en el espacio escolar. Consideramos que las modificaciones introducidas al formato de reingreso condicionan el tipo de relaciones que pueden construirse, de tal modo que al modificar parcialmente la gramática escolar, se está modificando a su vez la “gramática emocional” propia de la escuela secundaria. La organización enciclopédica del nivel medio hace que los docentes tengan contactos poco frecuentes con sus estudiantes, prevaleciendo relaciones de carácter fragmentario, siendo esto fuente de emociones negativas por la falta de conocimiento de sus estudiantes. Como veremos a continuación, la implementación de trayectos formativos personalizados, el tamaño relativamente pequeño de las ER y de las clases, la contratación docente por medio de cargos que contemplan tiempo de trabajo institucional, el proceso de selección de los directivos así como la

creación de espacios de tutorías, clases de apoyo y talleres, llevan a que docentes y alumnos se encuentren en la escuela. Todos estos elementos constituyen variaciones respecto del formato escolar de la secundaria tradicional, los cuales serán descritos a continuación. Si bien no todos los elementos son “novedosos”, ya que es posible encontrar tutores o talleres en otras instituciones medias, sí la combinación de todos ellos deriva en un formato particular y relativamente flexible, que como veremos habilita una configuración vincular particular.

4.1. Trayectos formativos personalizados: la cursada “a medida”.

Las ER introducen un aspecto novedoso que modifica profundamente aspectos nodales de la forma escolar moderna: los trayectos formativos personalizados. Esta forma de cursar en función de los logros de cada alumno, tanto previos como durante la ER, desarticula la promoción por año completo –por ende, el fenómeno de la repitencia- así como la agrupación de alumnos por cursos y edades.

Como ya señalamos, el plan diseñado para las ER está orientado hacia una población que quedó fuera del sistema educativo por un determinado período de tiempo. Las razones de dicho abandono, en muchos casos, estuvieron asociadas a la asunción de responsabilidades familiares y/o laborales, a las dificultades de adaptación al régimen escolar de secundaria, situaciones que condujeron a repitencias e inasistencias reiteradas que provocaron la pérdida de la regularidad en las escuelas. A la hora de diseñar el plan experimental de las ER, como se puede observar en su normativa de creación, se tuvieron en cuenta estas razones, las cuales constituían un diagnóstico que apuntaba a asociar el abandono con la rigidez del régimen académico de la escuela secundaria tradicional, con la repitencia por deuda de asignaturas, con la poca flexibilidad horaria. Es por ello que se plantea la necesidad de un plan de estudio y un régimen académico flexible para “adecuarse” a las posibilidades de cursado de esta población.

El plan de estudio de las ER asume una estructura curricular que no presenta grandes innovaciones. La misma define cuatro niveles. Cada nivel está

compuesto por las asignaturas básicas, de cursado anual, y una serie de materias cuatrimestrales –Lengua Extranjera e Informática-. A estas materias se les suman asignaturas de carácter opcional de cursado cuatrimestral –los talleres-. Por tanto, la principal modificación que se le hace a la caja curricular es la reducción de la cantidad de asignaturas por nivel, pasando de una docena a alrededor de siete u ocho materias simultáneas.

Como señalamos, las ER buscan flexibilizar el plan de estudio y el régimen académico, permitiendo cursar un número reducido de asignaturas (“las materias básicas de la currícula”) al mismo tiempo que *“admite la construcción de diversos trayectos formativos, permitiendo que los alumnos avancen de acuerdo con sus posibilidades, aun cuando no estén en condiciones de cursar en forma simultánea la totalidad de las asignaturas que tradicionalmente corresponden a un año escolar”* (Resolución 814/SED/04). Se definen ciertos niveles de modo orientativo -ya que no es obligatorio cursar el nivel completo-, que marcan las correlatividades entre materias. De acuerdo con esta estructura, el alumno tiene la libertad de decidir si cursa actividades opcionales, cuáles serán y en qué momento de su trayecto formativo las realizará.

La posibilidad de construcción de trayectos formativos diversos va de la mano de un sistema de cursado y promoción por asignaturas y un sistema de ingreso que reconoce los logros anteriores, de tal modo que durante el mismo año lectivo un estudiante puede cursar y aprobar asignaturas de distintos niveles del plan de estudios. De este modo, queda sin efecto la promoción por año de cursado y, por tanto, se elimina la situación de repitencia o recursado del año completo para quienes no aprobaran más de dos asignaturas de un curso. De esta manera, los alumnos no deberán recursar ninguna asignatura ya aprobada, pudiendo avanzar constantemente en su trayectoria.

Esta modalidad no sólo rige una vez que los alumnos ya se encuentran en el plan de reingreso, sino que son consideradas válidas aquellas asignaturas equivalentes previamente aprobadas en cualquier otra institución de nivel medio oficialmente reconocida, independientemente de la aprobación del

año escolar completo. De este modo, el único requisito para cursar una asignatura es tener aprobada las correlatividades definidas en el plan de estudios.

La definición de los trayectos formativos va acompañada de un régimen de asistencia por asignatura, que define la regularidad de los estudiantes en función del porcentaje de asistencia en cada una de las materias. Debido a que el alumno no está obligado a asistir a la jornada completa, ya que por su trayecto personal puede no estar realizando la totalidad de las materias correspondientes a un nivel, puede no hacer materias, por ejemplo, de la primera hora de la jornada. Este punto, que es central para la construcción de distintos trayectos formativos en función de las dificultades y necesidades de cada uno de los alumnos y que es crucial a la hora de fortalecer la autonomía de los estudiantes, se ve relativizado si tenemos en cuenta que las mismas normas establecen que *“si bien la asistencia será computada por asignatura el alumno podrá ingresar y retirarse sólo una vez por día del establecimiento”* (Resoluciones 814/SED/04 y 4539/SED/06). Es decir que, al mismo tiempo que se flexibiliza el sistema de asistencia, se está poniendo un límite a los estudiantes para ingresar y salir de la institución, cuestión que condiciona la flexibilidad del plan, teniendo como única posibilidad dejar de asistir a las primeras materias o a las últimas. Por lo que pudimos observar a partir de las entrevistas, este régimen de asistencia es aprovechado por aquellos alumnos que por cuestiones laborales o familiares no llegan a la hora de inicio de la jornada, por tanto, empiezan a cursar a partir de la segunda hora del organigrama. También esta modalidad está vigente cuando los alumnos están cursando las últimas materias del plan, ya que en muchas ocasiones, al haber sufrido previamente redefiniciones, no les queda el cuarto nivel completo para cursar, sino sólo algunas materias. Por ejemplo, una egresada tuvo que asistir el último año para cursar sólo dos materias que adeudaba.

La posibilidad de generar trayectos formativos personalizados es uno de los aspectos más valorados del plan. Este sistema de promoción en muchas ocasiones es equiparado con el modo de cursado universitario, donde uno va haciendo materias correlativas en función de las posibilidades personales.

Tanto los docentes como los alumnos señalan que este aspecto del plan pone el énfasis en lo positivo, al reconocer las materias aprobadas y no tener que repetir nunca un año completo, lo que provoca que el estudiante siempre sienta que está avanzando, evitando así esa sensación de fracaso que conlleva la repitencia de todo un año lectivo, al tener que volver a cursar y aprobar contenidos ya acreditados.

A pesar de las intenciones de flexibilizar el plan de estudios, éstas se ven limitadas en la misma normativa ya que al mismo tiempo que se promueve el cursado por asignatura, se enuncia un “deber ser” construido en la lógica del año escolar completo. Tal como lo expresa la normativa: *“El plan está centrado en la enseñanza de las materias básicas de la currícula. Su desarrollo completo abarca cuatro (4) años de estudio, que varían en función de los ritmos individuales y la acreditación de saberes previos”* (Resoluciones 814/SED/04 y 4539/SED/06). Es así que los trayectos se vuelven variaciones sobre el desarrollo considerado “normal”.

Este aspecto de la normativa condujo a que tuvieran lugar interpretaciones y apropiaciones diferenciales de esta dimensión del plan, habiendo instituciones que asumían el armado de trayectos para cada uno de sus estudiantes, y otras que buscaban reproducir el agrupamiento de los alumnos propio del formato escolar tradicional, siendo el armado de un trayecto personalizado una excepción que denotaba cierta desviación. Cada escuela tramita de un modo particular la tensión que genera la conformación de trayectos personalizados, definiendo si éstos son o no adecuados para la institución, ya que su implementación genera una serie de desafíos –al igual que mayores esfuerzos-. Estos desafíos están relacionados, por un lado, con aspectos administrativos –a la hora de tomar asistencia, de organizar la cursada de todos los alumnos, de controlar que cada uno esté en la materia que debe estar según su trayecto, etc.-, y por otro lado, con el hecho de que la conformación de trayectos trastoca fuertemente la idea de grupalidad propia de la gramática escolar, la cual está profundamente incorporada en los mismos actores del sistema. Los alumnos ya nos son agrupados siempre en el mismo curso, sino que se van conformando distintos grupos según quienes tengan que cursar las materias del plan.

Por ejemplo, la Escuela 1 es una de las ER que comprende al trayecto como una posibilidad que brinda el plan para continuar avanzando más allá de la no aprobación de los niveles completos, a pesar de estos desafíos.

“...nosotros tenemos que tomar en el listado general, como los chicos tienen trayectos no tienen las mismas materias todos, entonces qué pasa, los profesores tienen cada uno su lista que toman lista ellos...” (Preceptora, Escuela 1).

“...hay muchas cosas que nos costó a nosotros adaptarnos a este plan, por ejemplo, otra novedad de este plan es la posibilidad de cursar por trayecto, bueno, a nosotros mismos también nos cuesta, uno está acostumbrado a decir estos son de 3°, estos de 2°, estos de 1°, tenés chicos que están ahora en 1°, en un rato está en 2°, después en 3° con lo cuál también, presenta otra situación de convivencia, no es simplemente el lugar que va a ocupar para el desarrollo académico sino también la convivencia, porque que sé yo, por ahí con aquel que se miraba cruzado en el recreo después pasa a tenerlo al lado en la hora de determinada materia, con lo cual genera todo un movimiento...” (Asesor Pedagógico, Escuela 1).

Una situación similar se da en la escuela 3, siendo la organización del trayecto un elemento central en la organización de la cursada por ser fuertemente valorado por los directivos al permitir que los estudiantes avancen de forma constante; aquí el trayecto se vuelve la norma, adaptando el plan a las distintas necesidades de los alumnos.

“...es un plan que le propone al alumno algo diferente. ¿En qué sentido? El chico entra, los grupos son reducidos, su estudio no está organizado por año, está organizado por trayecto, por trayecto de materias, que implican equivalencias y que implican correlatividades pero aún así el chico toma, se le hace un trayecto, empieza con ese trayecto y cuando lo cumple ya está, puede seguir adelante, no queda estancado porque en 2 materias fracasó y tiene que volver a cursar todo. Entonces siempre está avanzando. Un poco más lento algunos, un poco más rápido otros, pero siempre está avanzando, entonces eso le va dando al chico un estímulo para seguir adelante...” (Asesora pedagógica, Escuela 3).

“...Permite una cosa que para mí es un hallazgo y es el que puedan transitar trayectos, que puedan cursar trayectos. Quien sale del trabajo a las 6 de la tarde puede venir acá y empezar a cursar a partir de las 19 las asignaturas que están a partir de esa hora. Quien tiene un bebé recién nacido, a pesar de que aquí los traen, también puede limitar su

permanencia en la escuela, porque a veces un bebé no aguanta desde las 5:30 hasta las 10 de la noche...” (Directora, Escuela 3).

El haber vuelto al trayecto un aspecto central de esta escuela está en estrecha relación con las necesidades que presentan los jóvenes, vinculadas a cuestiones laborales –buena parte de los estudiantes se desempeñan laboralmente al mismo tiempo que estudian-, a la aprobación de algunas asignaturas y no de otras, o bien, a razones y deseos personales y/o familiares.

Pero hay otras ER que son más reticentes a la implementación generalizada de los trayectos, porque argumentan que podrían generar complicaciones en relación con la pérdida de matrícula. Así el trayecto aparecería asociado a un desorden, obviamente comparado con la propuesta curricular tradicional:

“...Mirá, yo te voy a explicar algo: en el proyecto tratamos el tema del trayecto. Hay algunos chicos que tienen trayectos armados, que son los menos. Tratamos de estar peleando que no haya trayectos, nosotros, desde nuestro punto de vista de nuestra escuela. Pero lo que sí observamos que cuando los chicos tienen la cosa constante, es como que vienen más, están más, estudian más. Ahora, cuando les hacemos armar un trayecto, o sea, los que hemos perdido, en su mayoría, estadísticamente son los que han tenido trayecto. Claro, porque una cosa, en primer lugar ya vienen con una cosa medio desorganizada, entonces si vos decís “tal día de tal hora a tal hora, tal otro día de tal hora a tal hora, tal otro día no venís” es como que se pierden fácil. Pero cuando vienen todos los días de tal hora a tal hora, se quedan más...” (Directora, Escuela 5).

En estas afirmaciones los trayectos aparecen como desorganizadores en un marco en que los estudiantes necesitarían constancia, permanencia y regularidad. Aunque, a partir de las entrevistas, pudimos observar que en esta escuela, quienes tiene trayecto son los “problemáticos”, los que no pueden afrontar la cursada completa. Es por ello que no deja de llamarnos la atención la relación que establece la directora entre la pérdida de matrícula y el armado de trayecto, como si fuera el trayecto el que “desordenara” al alumno y le dificultara continuar con su escolaridad y no las mismas razones que generaron el trayecto.

Otro aspecto señalado como una desventaja del armado de trayectos refiere a la coexistencia de alumnos de diferentes edades en un mismo curso, lo

cual es visto como un “desfasaje”. También habla de los trayectos como “estructuras sumamente flexibles” que se implementa sólo en algunos casos, intentando que los estudiantes estén cursando todas las materias de un nivel para no armar trayectos. Éste se deja para casos excepcionales en que es imposible cursar el nivel entero.

En el mismo sentido, se expresa una profesora de la misma escuela:

“...Después, bueno, estos chicos, los de 1er nivel, con muchos problemas, que vienen de un juzgado, se les hizo un trayecto. Había chicos que realmente no podían estar con otros porque los niveles eran muy diferentes. Chicos que no les podías dictar una palabra, no podían. Entonces era mejor que cursaran menos materias. Después de estas situaciones, después de un tiempo, sí se decidió hacer un trayecto porque era insostenible...” (Profesora 1, Escuela 5).

Tanto aquellas escuelas en las cuales el trayecto es valorado positivamente como en aquellas que no, quedan en evidencia los esfuerzos necesarios, al igual que el proceso de aprendizaje que conlleva, para los docentes la implementación de un plan que trastoca algunos núcleos duros propios de la gramática escolar, y por ende desafía las imágenes y pautas internalizadas acerca de la cotidianeidad de la escuela.

4.2. El tamaño de las ER: dimensiones reducidas para posibilitar el seguimiento

La implementación de los trayectos formativos personalizados demanda un trabajo extra ya que los mismos requieren de un seguimiento continuo a lo largo de todo el ciclo lectivo por parte de algunos miembros del personal docente de las ER –como los asesores pedagógicos, los preceptores y los tutores, y en menor medida, los profesores-. Este seguimiento es necesario ya que permite detectar aquellas situaciones donde el trayecto necesita ser redefinido porque el alumno -por ejemplo, ya no puede seguir sosteniendo el número de materias que estaba realizando-, así como estar al tanto de las necesidades pedagógicas de los estudiantes y de esta manera observar cuándo algún estudiante necesita ser derivado a las clases de apoyo.

Para que el seguimiento personalizado de los distintos alumnos pueda realizarse es preciso, por un lado, que las escuelas y las clases tengan un tamaño relativamente pequeño, y por el otro, que se den determinadas condiciones para el trabajo docente –aspecto que veremos en el apartado siguiente-.

En relación con el tamaño de las escuelas, anteriormente señalamos que la matrícula total del conjunto de las ER ascendía en 2006 a alrededor de mil estudiantes, lo cual lleva a un promedio de 130 alumnos por institución. Como vimos en el capítulo 1, el tamaño de las escuelas ha sufrido un incremento progresivo, llegando a tener en 2008 un promedio de 194 estudiantes por escuelas, y en 2010, unos 242. A pesar de este aumento constante en la matrícula, estas escuelas son pequeñas, especialmente si las comparamos con otras secundarias donde este número se duplica varias veces. La matrícula asciende a un número relativamente manejable para un equipo directivo que tiene que diagramar trayectos para cada estudiante, considerar las posibilidades de sostenerlo en función de la vida externa a la escolar –es decir, tener en cuenta si trabaja o no, si asume responsabilidades familiares, si padece alguna enfermedad, etc.-, hacer un seguimiento de las asistencias por materia de cada alumno, al mismo tiempo que realizar un seguimiento de los aprendizajes, a través de los docentes en general, y de los tutores en particular, a fin de observar si los alumnos necesitan asistir a clases de apoyo.

Todas estas actividades no sólo se dan en el marco de instituciones con una matrícula de dimensiones relativamente pequeñas, sino con clases que cuentan con un número reducido de alumnos. En estas escuelas no encontramos clases que superen los veinte alumnos, de este modo, las posibilidades de un trabajo pedagógico que tenga en cuenta los avances de cada uno se amplían. Por tanto, el tamaño del establecimiento así como el de las clases, son rasgos estructurales del plan que impactan en las formas de trabajar con los alumnos.

Podemos coincidir que en cualquier escuela el tamaño tiene incidencia en la posibilidad de seguimiento de los estudiantes y en la creación de un vínculo de confianza y por lo tanto en las posibilidades de retención de los alumnos.

Ahora bien, en este caso, además, el plan de estudios exige que el número de alumnos sea acotado ya que el armado de los trayectos requiere de este seguimiento personalizado, el cual sería muy difícil en instituciones grandes, sin aumentar proporcionalmente no sólo el número de docentes sino de asesores y/o preceptores. De todos modos, aún incorporando todo este personal, algo del clima de confianza que se construye a partir de la interacción y conocimiento por parte de todos los miembros de la institución sería sumamente difícil de conseguir. Así, podemos hipotetizar que el tamaño acotado de los establecimientos –es decir el número limitado de alumnos- es condición necesaria para el funcionamiento del mismo y para la construcción de vínculos más cercanos.

4.3. Equipo docente de las ER: selección de los directivos y contratación por cargo

La posibilidad de hacer seguimiento cercano y continuo de los alumnos no sólo es posible por el tamaño de las escuelas y de la cantidad de alumnos por clase, sino que también puede darse por las formas de contratación del personal docente en las ER. Este plan combina diferentes formas de contratación que ofrece el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires, con el fin de adaptarlas a sus necesidades:

- *Cargos docentes de tiempo parcial*: Son de doce horas cátedra que contemplan como tareas docentes el dictado de clases de las asignaturas, el dictado de clases de apoyo, tareas de diagnóstico y orientación, planificación y evaluación. Estos cargos se utilizan para asignaturas anuales que se dicten por lo menos en dos niveles y/o grupos de alumnos. Las asignaturas para las cuales se puede contratar personal por cargo son: Matemática, Lengua y Literatura, Geografía, Biología, Ciencias de la Vida y de la Tierra, Física y Química. Es el director del establecimiento el encargado de la distribución de las distintas tareas docentes dentro del horario escolar.

- *Horas cátedra*: Estas horas se utilizan en los casos en los que no se cumplan los requisitos para la otra modalidad de contratación: asignaturas

de cursado cuatrimestral o que se dictan en un solo nivel y asignaturas para las cuales no se prevé el dictado de clases de apoyo escolar.

- *Horas cátedra por Proyecto Pedagógico Complementario (PPC)*: Son horas a término destinadas a complementar la cobertura de las tareas garantizadas por las otras dos modalidades: sistema de acreditación y diagnóstico, tutorías, clases de apoyo, planificación y articulación de docentes. También se utilizan para cubrir las actividades opcionales o talleres: Artes, Actividad Física y Taller Práctico. Las Horas de PPC son distribuidas por el equipo directivo del establecimiento previa aprobación de la Dirección de Área de Educación Media.

La contratación por cargo y el disponer de una cantidad de horas complementarias para asignar según las necesidades que se le presenten a la escuela, habilita otros tipos de trabajo institucional por parte de los docentes, diferentes a los que se registran en las secundarias tradicionales. En éstas, generalmente los profesores están contratados por unas pocas horas permaneciendo en las instituciones sólo el tiempo asignado frente a clase, lo cual conduce a que los contactos entre docentes y alumnos sean más esporádicos. De esta manera, el contar con tiempo remunerado para realizar tareas de planificación, de seguimiento y apoyo de los alumnos, por ejemplo, va permitiendo que los contactos entre docentes y alumnos tengan una mayor frecuencia y duración, que conduce a un mayor conocimiento mutuo.

Un comentario aparte amerita el tema de la *selección de los directivos y los docentes* que trabajan en estas escuelas. Si bien este aspecto no constituye un rasgo estructural del formato, se vuelve relevante por la impronta que le imprime a las ER en sus orígenes, la cual se verá traducida en las formas de trabajo que se despliegan en estas escuelas.

Los directores de las ER fueron seleccionados por la gestión a cargo de la creación de las escuelas a través de un mecanismo excepcional, que se basaba en el argumento acerca de la necesidad de perfiles directivos acordes a la nueva propuesta. En primer lugar, se tuvo en cuenta que los aspirantes cumplieran con los requisitos mínimos para acceder a un cargo directivo, es

decir, haber aprobado el curso de ascenso –situación que, como dijimos con anterioridad, buscaba evitar algunos de los problemas que se habían generado con los directivos de las EMEM que no cumplían con las condiciones de acceder al cargo. Sobre esta base, los equipos técnicos y funcionarios de la entonces Secretaría de Educación realizaron entrevistas con el propósito de indagar en las características de estos docentes. El acceso a la entrevista estuvo en función de recomendaciones realizadas por distintos actores, entre ellos, sindicatos docentes y diferentes personas del campo educativo. Los directivos finalmente designados ocuparon sus cargos de forma interina, hasta tanto se sustancien concursos abiertos de selección⁸⁶.

En segundo lugar, la elección de este mecanismo de selección estuvo orientado por un criterio asociado con la idea de que la implementación de una política de estas características, dirigida hacia una población particular, necesitaba de personas que poseyeran una “voluntad inclusora” (Ex -funcionaria de la Secretaría de Educación del GCBA), privilegiando aquellas trayectorias que asocian la educación con una labor de militancia social. Este criterio pareciera ser el que orientó tanto la selección de aquellos que accedieron a la entrevista como de aquellos que efectivamente asumieron la dirección de estas escuelas.

El privilegiar este compromiso “militante” con sectores sociales económicamente desfavorecidos condujo a que las ER de la primera oleada de creación (las seis escuelas que se crearon en 2004) asumieran una marcada impronta “inclusora”, que se acompaña con los perfiles de algunos docentes y asesores pedagógicos. Si bien se implementó el mismo mecanismo de selección, el perfil de los directivos de las dos ER creadas en 2005, con el ciclo lectivo de agosto a agosto, no responde a este compromiso “militante”, lo cual puede deberse a los cambios políticos

⁸⁶ Todos los cargos docentes de las ER fueron asumidos de forma interina debido a que para poder ser efectivizados debían, por un lado, ser incorporados al Estatuto Docente, y por el otro, sustanciarse concursos abiertos de selección –los cuales son posibles de realizar sólo si están contemplados dentro del Estatuto-. Hoy en día, los cargos de reingreso fueron incorporados al Estatuto (Ley 3659 de diciembre de 2010), pero aún no se han llevado a cabo los concursos de selección correspondientes.

sucedidos que “alteraron” la agenda de la gestión a cargo del diseño de esta política⁸⁷.

Hoy en día es posible observar otros perfiles directivos, porque en algunos casos se han renovado, lo que impregna matices diferentes entre las distintas escuelas. De las tres escuelas de la muestra creadas en 2004, en sólo una de ellas permanecen los directivos elegidos por la gestión que crea las instituciones y en algunos casos pasaron varias gestiones diferentes por las instituciones. Esto lleva a que haya una mayor variedad en los perfiles de las escuelas, aunque todas ellas comparten cierto compromiso con la inclusión educativa de los jóvenes con trayectorias escolares que no se corresponden con las prefiguradas por el formato tradicional. A pesar de la mayor diversidad de perfiles, es posible observar el papel relevante que juegan los directivos a la hora de orientar las formas de trabajo docente, así como el tipo de trato que deben tener con los estudiantes.

Para la selección del cuerpo docente (incluyendo allí a los vicedirectores en los casos en que el doble turno habilita esta figura y al asesor pedagógico) se utilizaron los mecanismos oficiales “clásicos” vigentes en la jurisdicción: concurso público por medio de un listado⁸⁸. Pero más allá del mecanismo

⁸⁷ La gestión que crea las ER finaliza en marzo del año 2006, cuando tiene lugar la destitución del Jefe de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Aníbal Ibarra, luego de ser enjuiciado políticamente por el incendio en el local bailable “República Cromagnón”. Ibarra permanecía suspendido de su cargo desde noviembre de 2005. Toda esta situación constituyó un factor que, según la ex funcionaria entrevistada, desestabilizó la agenda planificada por la gestión.

⁸⁸ Este mecanismo está regulado por el Estatuto Nacional del Docente –vigente desde 1958–, junto con el de la Ciudad de Buenos Aires -Ordenanza 40.593 del año 1985–, los cuales regulan, entre otras cosas, las modalidades de contratación, el escalafón profesional y el ascenso. Para ingresar a la docencia en el nivel medio, el postulante debe poseer “*las condiciones generales y concurrentes*” -definidas en el Art. 14 del Capítulo VII de dicho documento-. A su vez, en el título II sobre disposiciones especiales, art. 113, se especifica que el ingreso al área de Educación Media y Técnica “*se hará por concurso de títulos y antecedentes, con el complemento de pruebas de oposición en los casos específicamente determinados y con la intervención de la Junta de Clasificación respectiva*”. Una vez elaborados los listados tienen expresa disposición de darse a publicidad de modo de garantizar su transparencia y accesibilidad. Actualmente la inscripción se realiza en las Juntas de Clasificación de cada Distrito o directamente en las escuelas. De este modo, coexisten en esta jurisdicción dos formas de designación de los docentes de acuerdo con la Junta de Clasificación que corresponda. Así, en las Juntas correspondientes a las escuelas creadas en la Ciudad de Buenos Aires antes y después de la transferencia –entre las que se encuentran las ER– se realiza por modalidad de “acto público” en la sede de las Juntas para todos los establecimientos de la misma. En el resto de las Juntas de clasificación que

formal que determina el modo de ingreso de los profesores, como señalan Arroyo y Poliak (2011), en las ER opera un proceso de selección y socialización de los docentes que tiene un fuerte impacto en la construcción de la identidad profesional.

Buena parte de los docentes llegan a la escuela sin conocer las características del plan, aunque su ubicación en muchas ocasiones opera como un marcador del tipo de población que recibe. Esto conlleva un proceso de adaptación a la vida institucional de la ER y a las características de la población que ha sido aludido por un número importante de profesores de las distintas escuelas. Generalmente, los encargados de socializar a los profesores “nuevos”, han sido, en la mayor parte de los casos, docentes con más antigüedad en reingreso, los asesores pedagógicos y los directivos. Podríamos señalar que en esa socialización profesional se transmite el “ser docente de las ER”.

“... no estaba muy al tanto de cómo era. Me costó un año de adaptación... No fue tan fácil, porque vos venís con un ritmo de las otras escuelas donde te manejas con el chico de manera prácticamente adulta. O hablas el mismo lenguaje, acá no... [...] creo que hay que acomodar un montón de cosas en este tipo de escuelas y lleva un tiempo...” (Docente 2, Escuela 3).

“...con la población docente hubo que trabajar con muchos que venían con la estructura mental de la escuela tradicional, acá hubo mucha gente que no querían venir a estas escuelas por las poblaciones que decían que iban a venir y agarraban docentes con muy bajo puntaje, algunos no son ni siquiera docentes, son profesionales metidos a la docencia y el profesional a veces digo, carece de cierta pedagogía. Yo a veces decía ojo con la selección, no hubo ninguna selección fue por acto público, pero acá tiene que haber profesores y profesores de, de alma si se quiere ¿no? [...] si vos no estas con esto de la igualdad y la integración...Hubo profes que renunciaron a la primera semana...” (Director, Escuela 1).

Como vemos, este proceso de “adaptación” exige una reconversión en “docentes de reingreso”. La asunción del compromiso con la escolarización de estos jóvenes con trayectorias escolares signadas en muchos casos por

corresponde a las escuelas transferidas de la jurisdicción nacional, se realiza la inscripción y selección por listado en cada establecimiento.

reiterados fracasos, se vuelve una condición necesaria para permanecer allí, especialmente para quienes están contratados por cargo, ya que implica estar en la escuela varios días a la semana. Esto deja en claro cierto componente electivo, el cual está basado en el deseo de los profesores de trabajar aquí, generalmente asociado con el desafío de trabajar con “estas poblaciones” – un buen número de ellos vienen con experiencias profesionales en escuelas, tanto del conurbano bonaerense como de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, que atienden a jóvenes de los sectores más marginados de la sociedades.

Como señalan varios integrantes de los equipos docentes, hubo profesores que no se adaptaron, y por tanto, renunciaron. Es por ello que podemos pensar que, así como los chicos aprenden el oficio de alumnos (disciplinamiento en horarios, normas, etc.), los profesores también deben hacer lo suyo en su rol para convertirse paulatinamente en docentes de reingreso. Los rasgos que asumen los docentes en estas escuelas a la hora de trabajar con los alumnos se vuelven un aspecto central del presente trabajo, es por ello que el “patrón de docente” de reingreso será analizado con detenimiento en un capítulo aparte.

En relación con la planta funcional de las ER, resta agregar que estas escuelas cuentan, a su vez, con la figura de asesor pedagógico –la cual ya aparecía en las experiencias de las EMEM históricas y las escuelas con Proyecto 13, mencionadas en el Capítulo 2-, figura en la que se pueden observar algunas diferencias y matices en relación con las tareas desempeñadas. Cada asesor parece hacerse cargo de muchas tareas y, al mismo tiempo, pone el énfasis en algunos aspectos en particular.

Para algunos asesores, su rol es laxo y flexible, lo cual permitiría que la definición de sus tareas se hiciera en relación con las necesidades de la institución:

“...el rol de la asesora en general tiene una definición un poquito laxa... creo que la riqueza del cargo está oculta en eso, porque entonces te da la flexibilidad de cubrir todo lo que la institución te pide o lo que la institución necesita a nivel de supervisión de los proyectos, a nivel de la coordinación de tutorías, en las entrevistas psicopedagógicas de ingreso, en el

seguimiento de los chicos, en el trabajo de la convivencia, en la redacción y el trabajo del documento de convivencia... El rol se fue definiendo en la institución...” (Asesora Pedagógica, Escuela 3).

Otro asesor considera que su especificidad se centra en el seguimiento del proyecto pedagógico institucional, de modo que su énfasis está puesto en todo lo relativo a la enseñanza y el aprendizaje en la escuela:

“...yo tengo que ser responsable por el proyecto pedagógico institucional. Ese es mi rol, ese rol implica una serie de tareas... que tienen que ver con las cosas que se enseñan, con las cosas que se aprenden, digamos que el asesor pedagógico tiene que buscar respuestas a las falsas problemáticas que están ligadas a esas dos cuestiones principales y trabajar en equipo con la dirección de la escuela en la gestión del proyecto educativo...” (Asesor Pedagógico, Escuela 4).

Otros mencionan un abanico de tareas que abarca el trabajo con los tutores y coordinadores, la planificación, el armando de trayectos y seguimiento de los estudiantes y la intervención en conflictos de los alumnos, aunque el énfasis de su rol parece estar puesto más en el seguimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes. Como vemos, la definición del rol del asesor asume cierta ambigüedad ya que algunos trabajan más con los alumnos, otros con los docentes, otros en relación con el proyecto pedagógico de la escuela. Esta ambigüedad parece obligar a que cada profesional defina su rol en el marco de cada institución, dentro de las necesidades y posibilidades que delimita dicho espacio.

4.4. Espacios de tutorías, clases de apoyo y talleres

El formato de reingreso habilita espacios de trabajo que posibilitan el encuentro con los alumnos, los cuales conllevan formas de interactuar que se distancian en cierta manera de aquellas propias del aula. Entre ellos encontramos, por un lado, las tutorías y las clases de apoyo y, por el otro, los talleres.

Estas escuelas cuentan con horas de tutorías ejercidas por profesores, quienes deben orientar a los estudiantes en su desempeño académico, asesorándolos para su inserción en el nivel medio y para la organización de

su itinerario de cursado. El tutor es el encargado de brindarle orientación y apoyo en su formación en general, en la organización de su tiempo y en el manejo de los materiales de estudio. Los profesores que se desempeñan como tutores tienen una asignación de 3 horas según PPC.

El rol de tutor parece ser central para estas escuelas ya que es parte del seguimiento cercano que se hace de cada estudiante. Pero a la vez, asume características particulares en función del mismo modelo de organización institucional y del agrupamiento de los estudiantes que hacen las ER, que lo distinguen de la labor de los tutores que tienen lugar en todos los ciclos básicos de las escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires⁸⁹. En principio, por el hecho de no contar con grupos de alumnos que comparten todas las actividades de la escuela según el año de cursada en el que se encuentran. Así, podríamos pensar que el tutor en estas escuelas, en lugar de estar a cargo de un curso, estaría a cargo de un grupo de estudiantes, pero no necesariamente estos tendrían que ser parte de un mismo curso escolar. Esto genera tensiones entre el seguimiento individual y el seguimiento grupal, ya que los docentes tutores están asignados por curso y el agrupamiento de los alumnos tiende a variar.

En las ER, el tutor realiza una actividad de seguimiento individualizado de los estudiantes en cuanto al armado de su propio trayecto formativo, de la inserción en el nivel medio y en la orientación y apoyo de su escolaridad. Según las entrevistas realizadas, en algunos casos los tutores también funcionan como referentes de los estudiantes en algunas temáticas más personales. En otros casos, no tienen un trato personal con ellos, más allá de las entrevistas de seguimiento que les realizan en el año. En algunas de las escuelas de la muestra a esta tarea se le suma el trabajo con las problemáticas de un curso. No olvidemos, que tal como lo señalábamos

⁸⁹ El sistema de tutorías comienza a implementarse en los '70 con el denominado Proyecto 13, y a partir de allí en diversos planes experimentales, fue extendido a todos los Ciclos Básicos de las Escuelas Medias en el año 2005, a través de la Resolución N° 560/SED/05, cuyo artículo 5° determina que “el profesor-tutor será responsable de dar apoyo, seguimiento, orientación y de facilitar las experiencias individuales y grupales de los alumnos en los procesos vinculados con el estudio y con la inserción social en la clase y en la institución...”.

anteriormente, en muchas de las escuelas la lógica del curso sigue rigiendo la organización institucional aunque el trayecto opere como posibilidad de flexibilizarla en los casos que así lo requieran.

Para una de las directoras, el acompañamiento y el armado de trayectos parecen tener el lugar central en las tareas de los tutores:

“... [los chicos a veces plantean] “no llego a este año” y dejan tres materia para el año que viene, esto puede ser una decisión del chico o un acompañamiento que se hace y decirle “bueno, mirá a vos se te hace muy difícil, fijate como lo podés acomodar”. ...se charla con ellos, si vos ves que está llegando tarde, que no puede o que se duerme porque vino de trabajar [...] Este tipo de sugerencias se les hacen. Claro porque el tutor está permanentemente acompañándolo porque está para eso porque es la función del tutor en cualquier colegio lo que sucede es que acá nosotros hacemos y en las escuelas de reingreso y acá se trabaja mucho la tutoría, hay un coordinación de tutoría...” (Directora, Escuela 2).

Otra de las escuelas prevé dos tipos de espacios para las tutorías, contemplando tanto el seguimiento académico de cada estudiante como el trabajo grupal:

“...tiene una hora frente al grupo donde la idea es que puedan trabajar algunas cuestiones de convivencia pero también hacer algún pequeño seguimiento con el tema de las materias, por ahí dar algo metodología de estudios si pueden y después tienen dos horas que no son frente a los cursos que serían para reunirse con los padres o con los alumnos... Para mi la tutoría es fundamental... yo insisto también que el tutor tiene que entrar por lo pedagógico, vení tráeme tu carpeta, vamos a ver y lo que es seguro es que va a salir la cuestión social, la cuestión afectiva, la familia, etc., porque estaba muy encarado el tema de la tutoría como que era apoyo psicológico, social. Entonces primero los docentes, en general, no estamos preparados para eso y segundo, a los chicos les genera cierta resistencia [...] entonces no hacemos psicología, “dame la carpeta ¿Por qué no la tenes completa?...” (Asesor Pedagógico, Escuela 1).

Pero en esta última escuela, aún dentro de la misma institución hay diferentes percepciones acerca de cuál de estos espacios es el más importante. Para el asesor, parece ser lo que expresa la norma, el seguimiento de los estudiantes como alumnos. Sin embargo, para algunos profesores la función central se vincula más con las problemáticas grupales,

ya sea para lograr una buena convivencia o para conseguir un sentido de pertenencia como condición esencial para la inclusión.

Esta ambivalencia de las funciones de los tutores también puede observarse en los relatos de los estudiantes de la escuela:

“... nos ayudaban en las materias, nos preguntaba cómo andan y nos decían hace esto...” (Alumno 1, Escuela 1).

“...El espacio de tutoría normalmente es para eso para cerrar los problemas que hay en la escuela, que hay en el curso, el año pasado estuvo bien, el año pasado, este año no sé como serán nuestros tutores...” (Alumna 6, Escuela 1).

En otro de los establecimientos analizados, aparece con fuerza esta ambivalencia en las funciones, una parte dedicada al grupo y a cuestiones de convivencia como en la mayoría de las escuelas, y otra parte, que es lo que le otorga la particularidad, dedicado al armado de trayectos y seguimiento académico de lo estudiantes:

“...Y después la figura del profesor tutor, pero esto ya es común a todas las escuelas, con la diferencia de que aquí el tutor también se ocupa de una manera bastante personalizada y algún otro proyecto como por ejemplo el proyecto de madres, las chicas que están embarazadas o que tienen bebés están en un proyecto que se las sigue a ellas como estudiantes” (Directora, Escuela 3).

“...los tutores hacen un seguimiento del curso en general y de cada chico en particular, o sea si un chico empieza a faltar, bueno, el tutor llama a la casa, qué es lo que está pasando, ver por qué falta, si tiene algún problema con alguna materia, bueno se charla con el chico, si hay algún problema con el profesor de esa materia, se charla, se ve, qué es lo que le está pasando...” (Docente 3, Escuela 3).

También se pueden observar otras propuestas a partir de la figura del tutor, que no se corresponden directamente con la normativa, pero que se apoyan en la flexibilidad que la misma les otorga y en las posibilidades que los recursos de las escuelas les brindan.

En otros casos, la tutoría es considerada como un trabajo muy demandante por parte de quienes lo desarrollan. Así, en el siguiente relato, se comentan

algunas situaciones referidas a la dificultad de llevar a cabo tanto trabajo en tan poco tiempo y otras relativas al trato con los chicos.

“... Te demanda muchísimo: tenés 3 horas, 1 con los chicos y las otras 2 son para planificar o hacer alguna entrevista individual, citar a un padre, etc. Pero no es tan así light, fácil. O sea, además del seguimiento que hacés como docente de tu disciplina, tenés que hacer el seguimiento de todas las materias, tener una comunicación estrechísima con preceptores para que te muestren las faltas, si vino a apoyo, si no, qué hizo. O sea, es tanto, tanto. Es demasiado. Y además, la actividad que se hace en el aula, a veces los chicos se resisten mucho. Y es como que en general tienen una paranoia a ser psicoanalizados. Y mirá que se habló bocha eso: yo no soy psicóloga, esto tiene que ver con otra cosa, con cómo se sienten en la escuela. “Me estás psicoanalizando”, te dicen así, en actividades, juegos [...] es muy desgastante...” (Docente 1, Escuela 5).

De este relato podríamos concluir que la cuestión del seguimiento personalizado, de la comunicación estrecha, de la contención y la posibilidad de generar pertenencia a la institución constituyen un conjunto de estrategias difíciles de implementar. En este sentido, pareciera que, por un lado, las tareas del profesor-tutor son imprescindibles y, por otro, los nuevos roles que ponen en funcionamiento estas escuelas se facilitarían a partir de un trabajo bien articulado y en equipo. Como mencionaba una de las entrevistadas, el desempeñar las tareas de tutor requiere de un trabajo asociado al de preceptor. Así, el rol de los preceptores va cobrando relevancia ya que complementa o apuntala en muchas ocasiones el trabajo de los tutores.

Los preceptores son los encargados de armar y conducir, especialmente los primeros días de clase, los trayectos de los estudiantes, a quienes les indican, en ocasiones, uno por uno, qué materia deben cursar y a qué aula dirigirse. Más allá de estar delimitados los roles de cada uno, hay cierta flexibilidad que permite asumir a los preceptores algunas funciones propias del tutor en caso de no encontrarse en la escuela. El desempeño de los preceptores en estas tareas fue no sólo observado las vistas a las escuelas, sino también reconocido por estudiantes y otros actores institucionales entrevistados.

“...pero los tutores como los profesores a veces no vienen todos los días de la semana entonces los que estamos todos los días uno, soy yo, otro la directora y otros son los preceptores pero muchas veces nosotros somos la cara más vista o funcionamos de comunicación pero tendemos a que los contactos sea con los tutores para que el tutor cumpla con el rol para el que fue designado y, así que, en general, es eso. Entonces, la tutoría, los apoyos y un mecanismo flexible para trabajar los conflictos de convivencia y de aprendizaje...” (Asesor Pedagógico, Escuela 4).

“... [sobre la función de los preceptores] Es una combinación, pero algunas cuestiones más tradicionales no las cumplen, por ejemplo no toman asistencia, porque la asistencia es por materia, eso lo hace el docente. Pero está también muy cerca del perfil del tutor o del adulto-referente eso se da mucho, por ejemplo, más a la tarde que a la mañana se da que si bien todos tienen asignadas sus divisiones, se da que todos son preceptores de todos los pibes...” (Vicedirector, Escuela 1).

Algunos trabajos han mostrado cómo ha ido cambiando la figura del preceptor en secundaria, dejando de asumir únicamente las tareas más cercanas al control disciplinario, para ir asumiendo cada vez más un perfil ligado al acompañamiento y a la contención afectiva, contribuyendo a construir las condiciones necesarias para facilitar el ingreso y la permanencia de los alumnos dentro de la escuela (Niedzwiecki, 2010). En las ER puede registrarse una situación similar, ya que muchos alumnos refieren a sus preceptores como las personas a las que podían confiarle cosas y conversar, pero también colaboran en la implementación directa del plan al tener tareas vinculadas con el diseño y la puesta en marcha de los trayectos personalizados.

Además del espacio de tutorías, el plan de las ER cuenta con un *sistema de apoyo escolar*, destinado a la orientación de los alumnos que requieren un espacio de trabajo más individualizado para efectivizar los aprendizajes de las materias. Se organiza a través de grupos pequeños de trabajo en los que se abordan específicamente aquellos contenidos que presentan más dificultades. Matemática, Lengua y Literatura, Historia, Geografía, Biología, Física, Química, Ciencias de la Vida y de la Tierra son las materias que cuentan con clases de apoyo.

De acuerdo con la normativa que regula esta experiencia, a través de un diagnóstico que se realiza al inicio del ciclo o durante la cursada, los profesores junto con el tutor determinan qué estudiantes deben tomar clases de apoyo escolar. Asimismo, los estudiantes pueden solicitar apoyo de manera voluntaria. En los casos que la participación fuese decidida por los docentes, la asistencia asume un carácter obligatorio.

El hecho de que sea un espacio para abordar las dificultades que se les presentan a los alumnos y el carácter obligatorio que asume para algunos, plantea dos desafíos. Uno de ellos, lograr que se genere un vínculo positivo con el mismo, es decir, que los estudiantes valoren el espacio como complemento de las clases, para lo cual éste debe volverse útil y presentar una diferencia en relación con los aportes que haga para la aprobación de la asignatura. El otro, en aquellos casos en que los chicos son enviados por los profesores, estando presente el tema de la obligatoriedad, es necesario evitar que este momento se transforme en un castigo que enturbie aún más el vínculo con el conocimiento y sobre todo con la lógica escolar. Para afrontar ambos desafíos las escuelas buscan diferentes estrategias, que derivan en implementaciones distintas entre una institución y otra.

Esto puede observarse en una de las escuelas que, a pesar de considerar sumamente positivo el espacio, encuentra una serie de dificultades de difícil resolución:

“... una características que tiene el espacio de apoyo, es que es un espacio complicado ¿si? Me parece bueno, interesante, desde el marco teórico digamos, se va trabajando la aplicación e implementación de esto ¿no? cada año vamos mejorando un poco, este, pero me parece que un poco tiene que ver con la imagen y con las ideas que uno tienen ¿si? De la poca práctica por parte de los docentes en este tipo de espacio y también el poco compromiso de los chicos para esto, porque los que son dentro del horario escolar permiten que los chicos estén, igual no alcanza a tener la importancia que uno esperaría o desearía... son también espacios que todavía los docentes no lo tenemos como bien incorporado, entonces se producen ciertos baches o fisuras donde el proyecto se escapa y se escapa con los pibes también. Bueno, si bien se han ido ajustando cosas creo que hay que seguir mejorándolo...” (Asesor Pedagógico, Escuela 1).

En otras escuelas se considera como una fortaleza la posibilidad de brindar clases de apoyo, incluso han intentado estrategias diferentes para lograr revertir la carga negativa que muchas veces se asocia al apoyo. Así, aprovechando las horas institucionales, trabajaron con otro docente dentro del curso apoyando a los chicos que presentan algunas dificultades en la asignatura:

“... Nosotros tenemos de apoyo con distintas variantes, las clases de apoyo único que es un docente donde van los chicos que los otros docentes del área derivan, después tenemos apoyo simultáneo que es donde varios docentes de distintas áreas se reúnen con un grupo en particular con problemáticas [...] y después tenemos parejas pedagógicas que son dos docentes de la misma área que trabajan con un grupo en particular con las problemáticas que tienen pero esas son variables que hicimos, que construimos nosotros de acuerdo a los distintos años, fuimos haciendo evaluaciones en función de eso y bueno lo armamos así...” (Docente 1, Escuela 3).

En algunas escuelas, además, hacen alusión a la centralidad del apoyo escolar para la formación del joven como estudiante y en la recuperación de viejos saberes un poco olvidados tras una historia de intermitencia escolar:

“...Siendo que son chicos que vienen de fracasos esto es muy importante para ellos sobre todo en los primeros tramos, después ya cuando siguen avanzando me parece que la cosa se consolida en ellos como estudiantes. Ellos tienen que recuperar la figura estudiante que no tienen y otras cosas como por ejemplo las clases de apoyo...que les permite recuperar esos saberes que ellos tienen, pero que los tienen muy olvidados...” (Directora, Escuela 2).

Más allá de las diferentes apropiaciones y cargas valorativas del espacio de apoyo escolar, el común denominador es el margen de maniobra con que cuenta cada institución para su organización. También por el lado de los estudiantes entrevistados hay una percepción favorable sobre la utilidad de las clases de apoyo. Una de las alumnas entrevistadas logró recuperar varias inasistencias debidas a cuestiones laborales mediante la concurrencia a estas clases. Este espacio constituye un aspecto más del formato de reingreso que permite adecuar la escuela a las necesidades personales y laborales de los

estudiantes, flexibilizando la cursada pero teniendo la posibilidad de no perder necesariamente los contenidos curriculares.

El último aspecto del formato de las ER que resta señalar es aquel que fue mencionado al pasar cuando describimos la estructura curricular del plan, el cual refiere a las *unidades curriculares de cursado optativo o talleres*, que deben ser ofrecidas por la escuela. Estos espacios son opcionales para los estudiantes, no constituyen un requisito de acreditación del plan; deben desarrollarse dentro de tres grandes áreas que no están incluidos dentro de los espacios curriculares obligatorios: artes, educación física y deportes y taller práctico; deben ofrecerse un mismo día de la semana, en el cual no habrá asignaturas de cursado obligatorio anual –aunque sí puede haber clases de inglés o informática, que son las materias cuatrimestrales–.

A pesar de que los talleres pueden ser considerados un componente innovador del formato, todas las instituciones visitadas han tenido dificultades en su implementación. Así, algunas ER han logrado concretar una oferta de talleres atractiva y constante, brindándoles un lugar de importancia en la vida de la escuela, mientras que otras apenas han podido constituirlos.

Más allá de las diferencias entre las distintas ER, podemos señalar que el espacio de talleres queda relegado a un segundo plano ya sea por su carácter opcional, ya sea por su ubicación en la grilla horaria –en algunos casos se da en el contraturno–. Es decir, más allá de que el carácter opcional plantea un desafío interesante para la institución y los estudiantes, pudiendo ubicarlos en una posición diferente en relación con la actividad que realizan, el horario en el que los mismos se desarrollan plantea una serie de obstáculos que los hacen, por momentos, parecer ajenos a las actividades escolares.

Sólo una de las escuelas a las que concurrimos considera a los talleres un espacio central del plan de estudios. Prácticamente todos los actores entrevistados mencionaron a los talleres como una característica sumamente importante de la propuesta de esta escuela, una actividad que además, parece otorgarles algo de su identidad.

“...En estas escuelas de reingreso, está más contemplada la posibilidad de un equipo de docentes o no docentes para el tema de los talleres ¿no? Que son de alguna manera seleccionados, de acuerdo a las necesidades de la escuela, bueno yo creo que esa sería una propuesta interesante para todas las que están trabajando... con este tipo de población. Tal vez, no sé, por ahí de opinión personal yo hace muchos años que digo que la escuela tiene que ser un lugar de múltiples ofertas ¿no?... me parece muy importante la presencia de actividades extracurriculares más o menos a la mano, donde el estudiante además de la parte curricular, etc., pueda encontrar en la escuela otro montón de cosas que hoy por hoy están mas limitadas en el ámbito externo paradójicamente ¿no?...” (Asesor Pedagógico, Escuela 1).

En esta línea, esta escuela ofrece y ofreció una gran cantidad de talleres que se van abriendo o cerrando de acuerdo a los intereses y demanda de los estudiantes. Serigrafía, música, radio, periodismo –que se plasma en la elaboración de una revista que integra más de un taller- fotografía, teatro, luthería y educación física son algunos de los talleres desarrollados por la institución.

Algunos alumnos, por su parte, dan cuenta de haber hecho un uso intensivo de esta posibilidad. Pero es preciso mencionar que si bien algunos estudiantes concurren a varios talleres, la proporción del total de estudiantes que asiste a las escuelas es relativamente baja. Uno de los directivos señalan que algunos estudiantes se anotan en 3 o 4 talleres, y que tienen un promedio de 7 u 8 alumnos por taller. El de educación física es la excepción ya que es el taller al que todos concurren.

“...E: ¿y de los talleres acá que son a contra turno había alguno que les gustaba?”

A6: todos

A5: ella sí iba a todos

A6: yo iba a periodismo o a veces a diseño grafico, pero la profesora dejó de venir por las computadoras, como nos robaron, nos robaron dos veces acá, entonces había todavía taller pero como que era muy difícil tener que trasladar a los chicos de taller a un cyber para hacer el trabajo...

A6: me gusta de todo, pero lo que más me gusta es periodismo y música”
(Alumnas 5 y 6, Escuela 1)

En este establecimiento, además, algunos de los talleres (como el de periodismo, radio, etc.), tienen un rol articulador de los distintos espacios curriculares (talleres o asignaturas), vinculados a los ejes temáticos a partir de los cuales se organiza la tarea pedagógica de la escuela. Así como también aprovechan las posibilidades de estar insertos en la gráfica recuperada por los trabajadores, ya que recurren a ella para el uso de la radio o la impresión de la revista.

Aquí los talleres fueron pensados con una intencionalidad pedagógica, además de ser considerados una excelente estrategia de vinculación de los estudiantes con los conocimientos por fuera de lo estrictamente curricular a los cuales difícilmente accedan los estudiantes. Asimismo, han intentado que los mismos otorguen sentido al resto de las asignaturas. Un ejemplo de esto es el lugar de la revista como articuladora, la misma intenta recoger no sólo el trabajo en el taller, sino distintas producciones que se hacen en las asignaturas obligatorias para publicarlas en la revista.

Otras escuelas, en cambio, parecen otorgarle un lugar diferente a los talleres. Si bien son considerados importantes, no son entendidos como un eje central de la propuesta pedagógica, sino como un complemento de las asignaturas obligatorias. Esto puede observarse en el testimonio de una directora, para la cual se trata de actividades importantes sobre todo si les pueden dar salida laboral, pero claramente secundarias en relación con las asignaturas escolares.

“...Acá en la escuela nos gusta trabajar con talleres, los chicos tienen estos espacios el sábado abrimos la escuela y tenían reparación de PC y después tenían distintos talleres, intentamos una huerta, fabricación de velas, bueno estuvimos viendo un poco la posibilidad de darle el formato de una salida laboral, los sábados, porque acá lo que tratamos de sostener es la hora de clases, no distraer al alumno en la hora de clases sino que todos los talleres... si bien eran optativos la mayoría todo los chicos participaron porque creo que es una manera de integrarse a otras áreas que no conocen que por ahí les gusta...” (Directora, Escuela 2).

En la percepción de algunos docentes los talleres realimentan el compromiso de los chicos y su pertenencia a la institución, además de complementar el plan de estudios –sobre todo en lo que refiere a actividad

física, que es una asignatura obligatoria en el resto de las escuelas medias de la Ciudad.

“...Nosotros tenemos el taller de fútbol los días viernes para los varones y un taller de actividad física para las chicas. ¿Por qué elegimos el taller de fútbol y el de actividad física? porque es una manera de complementar lo que el plan, por trayecto no les da... Lo que son los talleres relacionados con el arte, uno es el de fotografía, otro es el de música y tenemos desde el año pasado un plan de, relacionado con lengua que es, puntualmente es el relato de cuentos, de historias con la participación de una cuentista. El proyecto incluía la audición, en principio, la participación en un momento con miras a la producción de un cuento por parte de ellos... A nivel del taller de música se presentaron en los actos escolares, cantaron, los acompañaron. El 9 de julio se hizo una peña y ellos tocaron, a fin de año también nos prepararon una canción de cierre. En fotografía compitieron en un proyecto de fotografía del Gobierno de la Ciudad y trajeron también, sacaron primer premio, ganaron una camarita de fotos. Todo esto realimenta el compromiso de los chicos, el vínculo con la escuela, la pertenencia. Yo pongo mucho hincapié en los vínculos, por ahí soy reiterativa pero pienso que esas vivencias son las que al final de todo este trayecto se van a llevar muy incorporados...” (Asesora Pedagógica, Escuela 3).

Por último, en la escuela que identificamos como más reticente a las innovaciones que propone el plan, la no obligatoriedad y la dificultad horaria parecen obstaculizar la asistencia a los mismos. En palabras de la directora, los alumnos “a los talleres vienen tirados de los pelos” excepto al taller de Educación Física que es muy concurrido, especialmente por los varones. Esta escuela parecería como más orientada desde su dirección a “escolarizar el formato”, en el sentido de tender a volverlo a la forma escolar tradicional vigente en el resto de las instituciones del sistema. En este sentido, vemos que se intenta que estos talleres no obligatorios, posiblemente más orientados a motivar a los estudiantes desde sus gustos y deseos, se instituyan como una obligación. Al respecto, la directora y la asesora pedagógica cuentan:

“Y, a música vienen, pero es como que los tenés estar trayéndolos de los pelos. Aparte como no son, no se califican porque son optativos. Lo que pasa que nosotros buscamos la forma de que la asignatura le pida al taller

algo, entonces lo tienen que hacer y van con nota en la asignatura. Así que, bueno” (Directora, Escuela 5)

“...y con el tema de que no iban a los talleres, decidimos articular las asignaturas con los talleres. Entonces los profesores de las asignaturas curriculares tenían que hacer 3 propuestas para que los chicos trabajen en los talleres, entonces, de esas 3 propuestas la escuela seleccionaba una, y el pibe tenía que ir al taller a hacer un trabajo que se lo iba a corregir el profesor de clase” (Asesora Pedagógica, Escuela 5).

Esto da cuenta de las dificultades que implica diseñar desde la escuela actividades atractivas para los estudiantes, que les permitan acceder a saberes, materiales y conocimientos con los que no entran en contacto frecuentemente por fuera de la escuela, así como posibilitar otras formas de vinculación entre docentes y alumnos.

Palabras de cierre

Este trabajo de investigación parte de una serie de interrogantes en torno a las condiciones que hacen posible la construcción de un vínculo entre docentes y alumnos en las ER que adquiere características de cercanía y relativo conocimiento mutuo. Uno de los aspectos centrales de esta política de inclusión al nivel secundario es la modificación de algunos rasgos de la forma escolar tradicional, a fin de generar otras dinámicas de trabajo que subsanen aspectos excluyentes de ésta. A lo largo de este capítulo buscamos poner el foco en las variaciones que presenta el formato de reingreso, con el propósito particular de ir explorando aquellas características que modificarían las formas de relacionarse al interior del espacio escolar.

En principio, es necesario remarcar las dificultades que se generan a la hora de modificar aspectos troncales de la forma organizacional de la escuela. Cada ER se fue apropiando de modo diferencial de la propuesta, algunas avanzando más en el aprovechamiento de las flexibilidades que habilita el plan, como es la generación de trayectos de cursado definido en función de los avances y necesidades de cada estudiante, y otras “re-escolarizando” la propuesta de reingreso al tratar de ajustarla a la forma tradicional. Pero más allá de las características diferenciales que asume cada escuela, a todas les

resultó dificultosa la implementación de un régimen que desacopla puntos centrales de la forma escolar, como es, por ejemplo, el agrupamiento por niveles y edades de los alumnos y la promoción y asistencia por materia y no ya por año o jornada completo. Esto deja en clara evidencia que la forma escolar lejos está de reducirse a normas de organización y a la misma materialidad de la escuela que la refuerza y perpetúa, sino que se “encarna” en las personas, en sus imaginarios, en valores, representaciones y formas de trabajo que hacen al hacer cotidiano de la institución y se plasman en aquella imagen que tenemos naturalizada en torno a lo que es una “verdadera escuela”.

Estos cambios introducidos en la forma escolar afectan fuertemente el tipo de trabajo docente que puede desarrollarse, así como las posibilidades de hacer un seguimiento de los estudiantes. Como pudimos observar, tanto el tamaño pequeño de las escuelas como de las clases se vuelve un rasgo fundamental ya que permite que todos se conozcan, al mismo tiempo que posibilita que los equipos docentes hagan el seguimiento y acompañamiento personalizado de la evolución pedagógica de cada alumno. Esta característica propia de las ER no necesariamente está presente en las escuelas de gestión pública de la ciudad, las cuales en algunas ocasiones llegan a tener una matrícula que supera el millar de alumnos.

Asimismo, las tutorías y las clases de apoyo –lo cual va de la mano de las formas de contratación docente que permiten que los profesores estén más tiempo en la escuela, destinando parte del mismo a dichas actividades, o a la planificación y no sólo al estar frente a alumnos- habilitan tiempos y espacios de trabajo que permiten un conocimiento más estrecho de los estudiantes. Lo mismo sucede con los talleres, sobre todo en aquellas instituciones que han podido implementar una propuesta atractiva. Estos espacios optativos se van conformando como lugares de interacción diferente al que prevalece en las materias obligatorias, donde algo del contacto con saberes novedosos, con la participación y producción individual, y con otras maneras de relacionarse con los adultos, conduce a que los alumnos vayan desarrollando un sentimiento de pertenencia a la institución. Aunque no está de más aclarar que sólo asiste a ellos una

minoría de la matrícula total, salvo en el caso de los talleres deportivos, donde se vuelven la excepción en todas las instituciones.

A su vez, la desarticulación de la promoción por año completo, que conlleva de este modo la anulación de la repitencia, es un aspecto valorado del plan tanto por los estudiantes como por los docentes, debido a los efectos positivos que tiene el poner el foco en los avances que realizan. Esto va acompañado de una reducción del número de materias de cursado simultáneo, lo cual apunta a modificar coyunturas problemáticas de la trayectoria escolar en secundaria.

Todo este recorrido realizado a lo largo del presente capítulo da cuenta de las modificaciones de la gramática escolar, las cuales abren la posibilidad de generar otras configuraciones vinculares en su interior. Estas nuevas condiciones estructurales permiten que docentes y estudiantes se encuentren en el espacio escolar, tengan mayores posibilidades de trabajar conjuntamente y de modo personalizado, así como los contactos entre ellos adquieren mayor frecuencia al verse con asiduidad en los distintos espacios de trabajo escolar –clases curriculares, apoyo, tutorías, talleres. Ahora bien, como veremos en los siguientes capítulos, es necesario indagar, por un lado, con quiénes se logra construir el vínculo, es decir, con qué jóvenes que llegan a reingreso logra hacerse efectiva la escolarización, y por tanto, la posibilidad de vincularse; por otro lado, qué características tienen esas formas de relacionarse, qué rasgos asumen los docentes y cómo deben actuar los estudiantes para volverse alumnos de reingreso. Estas cuestiones serán analizadas respectivamente en los dos próximos capítulos.

CAPÍTULO 5: LOS ESTUDIANTES DE REINGRESO: TRAYECTORIAS Y SOPORTES DE LOS EGRESADOS

A lo largo del presente capítulo haremos una reconstrucción, a partir del material de campo, de las características de los jóvenes que llegan a reingreso, particularmente de aquellos sobre los cuales esta política pública fue “exitosa”, los egresados.

En el capítulo 3 pudimos describir, a partir de la información estadística disponible sobre las escuelas, algunas características de esta población, como es la que refiere a su edad así como el tiempo transcurrido fuera del sistema educativo, datos que refieren a los requisitos establecidos por la normativa para ingresar a estas escuelas (mayores de 16 años y al menos un ciclo lectivo fuera de la escuela). Asimismo, contamos con información sobre el desgranamiento de la matrícula que sufren estas instituciones, el cual asume niveles elevados, especialmente durante los primeros años de su funcionamiento.

Esto deja en evidencia que no todos los jóvenes que llegan a las ER logran volverse estudiantes de estas escuelas y reinsertarse en el sistema. ¿Quiénes son los que se van y quiénes los que permanecen? ¿Sobre quiénes logra hacerse efectiva la acción de la ER?

Este capítulo se estructura en una serie de apartados. El primero de ellos reconstruye a partir de las entrevistas, tanto con los equipos docentes como con los estudiantes, la población que llega a reingreso, observando desde estos discursos quiénes son los que no logran volverse estudiantes de las ER, dando cuenta del “efecto colador”. A su vez, podemos observar cómo la decisión personal de volver a estudiar opera como diferenciador de esta población, al mismo tiempo que se traduce en una construcción nosotros-ellos que refuerza la posición de aquellos que se quedaron.

El siguiente apartado introduce el marco conceptual que utilizamos para pensar las diferentes trayectorias de los jóvenes, retomando la idea de soportes de Robert Castel, así como la ampliación que realiza Danilo Martuccelli, para continuar luego con la reconstrucción de las características de aquellos que sí lograron reinsertarse y a la vez alcanzar el título en las

ER. Entre ellas, daremos cuenta de sus posiciones socioeconómicas, de sus trayectorias educativas previas a la llegada a reingreso, observando particularmente las razones que aducen para haber dejado de asistir a la escuela y para tomar la decisión de volver a estudiar. También se deja en evidencia la presencia de otros soportes comunitarios y religiosos que parecen operar en la decisión de volver y que, consideramos, se vuelven compatibles con la labor de la escuela. Luego, presentamos la situación actual de los egresados, observando aquellas esferas en las que han podido insertarse socialmente.

A modo de conclusión del capítulo, observamos cómo la reinscripción al sistema depende de la presencia de soportes mínimos necesarios, por un lado, para poder asumir personalmente la decisión de volver a estudiar, por el otro, para que la escuela pueda operar sobre ellos. Esto nos permitirá reflexionar en torno a la hipótesis de creación de estas escuelas que señala al formato como el que genera el fracaso de los estudiantes. A lo largo del capítulo pudimos ver que hay jóvenes que no logran reinsertarse, otros que no logran finalizar la secundaria allí y por último quienes logran constituirse como estudiantes y egresar. Lejos de querer volver al modelo patológico individual, consideramos que es necesario complejizar el diagnóstico en torno al abandono, así como en las posibilidades de reinscripción ya que, a pesar de la modificación del formato, algunos dejan al poco tiempo de ingresar y otros tantos no logran alcanzar la titulación secundaria.

5.1. Los jóvenes que llegan a las ER: el “efecto colador”

Toda institución educativa va definiendo un patrón de alumno, que se va delimitando a partir de las características de quienes llegan a la escuela, de los rasgos valorados como meritorios, al igual que por aquellas cosas que se definen como intolerables. Es decir, dicho patrón delimita lo aceptado y lo rechazado, al igual que lo valorado en los estudiantes. Esto establece una línea divisoria, una frontera que define los que se quedan de los que no encuentran lugar en una institución. Las ER no están exentas de este proceso de selección de su población. Es así que entre los alumnos que

retoman sus estudios allí, hay una proporción que vuelve a quedar fuera del sistema. Recordemos que el nivel de abandono de estas escuelas es relativamente elevado hasta el año 2010. Desde los inicios ha habido un “efecto colador” que lleva a que las ER funcionen como una malla que logra reincorporar a parte de esta población desescolarizada, pero a su vez, deja escurrir a un nuevo porcentaje de jóvenes que no encuentra su lugar en este tipo de instituciones (Ziegler, 2011).

Provisoriamente, podemos señalar la existencia de dos grupos entre los alumnos que llegan a estas escuelas. A grandes rasgos podemos distinguirlos entre los que fueron derivados a la escuela por otras instancias o esferas sociales y aquel otro grupo de jóvenes que han tomado personalmente la decisión de volver a estudiar.

Dentro del primer grupo encontramos, por ejemplo, jóvenes judicializados a los que se les pone como condición el retorno a la escuela, o bien, quienes perciben un beneficio social y necesitan el certificado de escolaridad para continuar recibéndolo. Es decir, el asistir a la escuela se vuelve una contraprestación por un beneficio, la cual está basada en un derecho social. Esto refleja una tensión constitutiva de este tipo de derecho que entraña una obligación por parte del sujeto (Marshall, 2004), la cual no siempre está encarnada en tanto proyecto personal.

Podemos inferir que quienes dejan de asistir a las ER son mayoritariamente quienes integran este primer grupo, entre quienes no han asumido la vuelta a la escuela como una decisión personal, por tanto no necesariamente vislumbran la utilidad del estudio para su trayectoria futura. La obligatoriedad, y por tanto la promulgación del derecho a la educación secundaria, no conduce necesariamente a una aceptación por parte de los estudiantes de dicha condición, ni esto se traduce en una asistencia a la institución. Es así que “...lograr el cumplimiento de esas ‘obligatoriedades’ constituye un desafío de otro orden. Requiere que se conviertan en una decisión personal que supone una construcción más compleja apoyada en intensos diálogos con recorridos personales ya realizados” (Sinisi *et al.*, 2010: 19).

La inferencia acerca de que los que dejan están entre aquel grupo que no decidió de modo personal su retorno a la escuela se basa en dos indicios. Por un lado, en el hecho de que entre los alumnos y egresados entrevistados la gran mayoría señala haber ingresado a la ER por una decisión tomada, no aduciendo a una derivación desde otras instancias. Este punto será analizado más adelante. Por otro lado, en que los directivos de las ER refieren a un cambio y estabilización de la matrícula entre aquellos jóvenes de sectores populares y sectores medios, habiendo quedado en el camino la población de origen más “marginal”, que constituyen situaciones “extremas”. Recordemos que las ER comenzaron a funcionar en el año 2004, buscando incorporar a aquella población en edad de asistir al secundario pero que no lo estaba haciendo. Es así que a la escuela llegaron jóvenes que estaban indagando en las ofertas educativas disponibles o bien, conocieron el plan por la campaña publicitaria, pero también hubo quienes fueron derivados por disposición de la justicia o como beneficiarios de algún programa social o educativo. Es por ello, que cuando estas escuelas comenzaron a funcionar, recibieron a una población que, podríamos decir, estaba “más allá de los márgenes”, presentaba altos niveles de conflictividad y, por tanto, resultaba dificultoso definir ciertas pautas de convivencia cercanas a la vida institucional.

Los equipos directivos de las escuelas, de modo unánime, hacen alusión a este cambio en la población que llegó a las ER durante los primeros años de funcionamiento, el cual constituye un pasaje de una población “marginal”, resultado de los procesos de pauperización propios de los años '90, a otra más cercana a las clases populares o a sectores medios-bajos.

“En el primer año acá digo, había pibes que tenían muchas causas judiciales, muchos pibes que venían de granjas de rehabilitación -que no rehabilitan nunca-, y muchos chicos a la buena de Dios. Una población fuerte de la villa 21, de los asentamientos de la Boca, acá de Dock Sud, y después se fue modificando... nos ajustamos a lo socioeconómico a una clase media. [...] los pibes que llegaron en 2004 en algunos casos eran situaciones muy extremas, donde la escuela hizo lo que más pudo pero que muchos, muchos quedaron en el camino porque no lo vas a sostener nada más con una política educativa [...] ...había pibes que la causa en el 2004 era haber asesinado un tipo en Jujuy, había otro que venía que te decía ‘yo

tengo una herida de bala y portación de arma de guerra'. [...]...la realidad de acá superaba la realidad de la villa 31 [donde trabajaba antes] porque era otra cosa, la villa era pobres históricos [...] acá veías el deterioro de los '90, te pegaba en la cara ¿no? [...] era muy duro, muy duro” (Director, Escuela 1).

“Algunos abandonaron y otros se fueron acomodando...Nosotros tuvimos un abandono gradual de chicos que no se adaptaban para nada y que ellos mismos dejaban de venir. No echamos a nadie, es que en realidad a un chico solo le planteamos que no viniera más...Se ponía muy mal, se ponía muy mal entonces agredía a todo el mundo, además le robaba a los comercios vecinos a mano armada, venía pasado de vueltas y se ponía mal con todo el mundo, entonces un día lo sentamos y le dijimos “mira”, no se quería ir solo, pero después a la semana cayó preso y todavía esta en [la cárcel de] Ezeiza...” (Asesor Pedagógico, Escuela 4).

Paulatinamente, la población más conflictiva de la escuela, aquella que persistía en el consumo de drogas y alcohol, por ejemplo, o que realizaba acciones ilegales como robar en los negocios vecinos, fue dejando de asistir. Lo más conflictivo es nuevamente expulsado del espacio escolar. De la totalidad de los jóvenes que llegan a las ER, una proporción de ellos tiende a dejar nuevamente, los cuales provienen más que nada de ese primer grupo que distinguimos, aquellos que no decidieron su vuelta a la escuela, sino que la decisión estuvo a cargo de otras esferas, como la judicial.

No sólo los directivos hacen referencia a este grupo de “alta conflictividad” que no logra adaptarse a la vida escolar. En las entrevistas a los egresados se deja entrever la existencia de este grupo de estudiantes “más conflictivo”, a partir de la construcción de un discurso diferenciador, que opone un nosotros-ellos, siendo ellos el grupo de “barderos”, que no se tomaron en serio la vuelta a la escuela y que a la larga se terminaron yendo.

Una alusión que aparece con cierta asiduidad es la que enuncia que estos jóvenes “iban sólo por la beca”:

“...algunos solo iban directamente por la beca... iban sólo por eso, después dejaron” (Manuel, Escuela 1).

“...hay un filtro. Cuando entrás, las primeras semanas, o sea ahí está, ya los que después siguen es porque van a seguir. [...] Están los que se van,

porque bueno, pierden el interés, están los que venían sólo para cobrar la beca, cobraban la beca y dejaban de estudiar” (David, Escuela 5).

Otro rasgo diferenciador de los estudiantes de reingreso respecto de los “otros” es el que alude al respeto; describen a estos jóvenes como personas que no conocen el respeto, al que consideran una cualidad que proviene de la crianza.

“...imagínate que veníamos del barrio de Lugano, teníamos gente de Soldati, la Villa 20, la Villa Oculta, viste, de estar con pibes que no tienen noción de lo que es el respeto. [...] en esos momentos vos decís ‘quiero pegarle a esta persona por ser así’, entendés, había muchos pibes que venían de rehabilitaciones de droga... venían y como que los forzaban, eh, o era la cárcel o era el estudio. Entendés, y había muchos en el colegio... hay algunos que preferían el colegio y te decían ‘no, yo estuve preso, no quiero volver’, pero había otros, no, ‘no me queda otra más que...’ y esos terminaron presos” (Marcos, Escuela 3).

En cierta medida, estos estudiantes ven como comprensible la partida de estos jóvenes de la escuela, e incluso, como justa, ya que no se merecían que los profesores fueran comprensivos, conversaran y los “perdonaran”.

“...a todos los trataban por igual. Pero yo, cómo te puedo decir, había sí chicos así respetuosos como yo y otros que no, eh, pienso, a veces, no era el mismo trato pero yo pienso que está bien, esos chicos se lo merecían, no por hacerlo a un lado, pero sino porque era así” (Francisco, Escuela 1).

En esta construcción de un nosotros-ellos encontramos el grupo que enuncia esa distinción, que son mayormente los alumnos que llegan a las instituciones con una decisión previamente asumida, la de volver a estudiar, la de alcanzar el título secundario. En su mayoría son jóvenes que, luego de haber atravesado una historia de fracaso, tanto en el ámbito educativo como, por ejemplo, en el laboral, se dan cuenta de que para reducir la incertidumbre sobre el futuro el título secundario es un requisito indispensable. Al tomar esta decisión, indagan en las ofertas educativas disponibles y encuentran que las ER les brindan la posibilidad de ir avanzando en pos de dicho objetivo.

Quienes integran este grupo provienen de sectores que históricamente han tenido poca presencia en el nivel secundario, por tanto el vínculo entre su

vida personal y familiar y la vida escolar tiende a ser débil, desdibujándose para ellos la utilidad de los estudios secundarios y/o superiores (Tenti Fanfani, 2007). Saraví (2009a) alude que la escuela asume un lugar “acotado” en la vida de los jóvenes de sectores populares en cuanto a las expectativas y demandas depositadas en ella, y que a partir del secundario, la educación pasa a competir con otros espacios de integración –como la familia y/o el trabajo-, en la medida en que forman parte de una experiencia conocida y socialmente aceptada en el contexto social al que pertenecen. La vía escolar se va debilitando mientras otras se vislumbran más firmes, familiares y menos inciertas. Si para un amplio espectro de la población la escuela aparece como una instancia clave en el proceso de transición a la adultez, para estos jóvenes resulta una ruta más riesgosa y menos conocida. Como veremos a continuación, entre las razones que condujeron al alejamiento de la escuela, varios entrevistados mencionaron el haber asumido responsabilidades familiares de modo temprano, o bien, haber comenzado a trabajar. Estas situaciones asociadas con la frágil vinculación de los jóvenes de sectores populares con el mundo educativo que se abre más allá del nivel primario, reafirma esta visión de la posición acotada de la escuela en la vida de estos jóvenes.

Ahora bien, esta percepción sobre cierta “inutilidad” de los estudios se va redefiniendo a medida que van transitado por otras experiencias extraescolares, ya que comienzan a ser conscientes de que la vida se les hace aún más dura al carecer de la titulación secundaria. Como señala Willis, una vez que se experimenta lo adverso de las condiciones del trabajo manual, “...la educación se contempla, retrospectivamente, y esperanzadamente, como la única salida” (1988: 128). La escuela reaparece como idealizada, representando una promesa de futuro menos adversa que la actual, como lugar en donde pueden encontrar nuevas oportunidades. A su vez, la educación para los jóvenes de sectores populares cobra otro sentido a partir de su inserción laboral (Merklen, 2010: 192), la inutilidad se diluye cuando la precariedad laboral los aqueja.

Como veíamos anteriormente al presentar la idea de figuración desarrollada por Norbert Elias, allí se da una tensión constante en el equilibrio de poder

entre las partes. Este autor (1998) analiza las relaciones entre “establecidos” (*established*) y “marginados” (*outsiders*) en una pequeña comunidad, donde encuentra “lo que parece ser una regularidad universal de toda figuración del tipo establecidos-marginados” (Elias, 1998:83): el grupo establecido atribuye a sus miembros rasgos humanos superiores. Es así que el autor evidencia las relaciones de poder, traducidas en marginación y estigmatización, que se establecen entre dos grupos cuya diferenciación parte de la “antigüedad” de residencia en la comunidad. Aquellos establecidos en el lugar poseen una mayor cuota de poder, a partir de una cohesión interna del grupo y una identidad colectiva fuerte, lo que les permite otorgarles a aquellos que hace poco tiempo que llegaron a la comunidad, una marca de inferioridad. Definen a los recién llegados a partir de características negativas que se traducen en una estigmatización, haciendo que éstos sientan que pertenecen a un grupo social humanamente inferior, por ende, marginado.

Este trabajo de Elias nos permite iluminar el tipo de relaciones que se configuran entre los jóvenes que se inscriben en las ER. Como vimos, a partir de un discurso de reafirmación personal –en tanto estudiantes respetuosos, comprometidos con sacar adelante sus estudios secundarios- se delinea una frontera con otro grupo, aquel que viene a la escuela a “bardear”⁹⁰. Aquí no es la antigüedad lo que otorga un diferencial de poder. Pareciera darse un proceso de “reconversión” previa a la llegada de reingreso que conlleva un proceso de identificación con lo que brinda la escuela, otorgando cohesión a quienes llegan con la decisión de terminar el secundario, configurándose así en el grupo de estudiantes “establecidos” al contar con el respaldo de la institución.

⁹⁰ Esta situación no es exclusiva de las ER. En toda institución educativa se delinear procesos de identificación y diferenciación al interior de su población que establecen fronteras entre un nosotros y un ellos. Un clásico ejemplo se observa en el trabajo de Willis (1998), donde “los colegas” se diferencian de los “pringaos” así como de las mujeres, a partir de un discurso de valorización de lo masculino, lo rudo y la violencia. Hay trabajos más recientes en el contexto nacional que muestran construcciones de nosotros-ellos en el espacio escolar que inciden en los procesos de subjetivación de los jóvenes. Ver Nobile (2006); Di Leo (2011); Di Napoli (2013).

Este proceso de diferenciación-identificación va configurando a estos dos grupos de estudiantes, distinguiendo entre aquellos que van a continuar siendo estudiantes y quienes no lograrán permanecer. Como señala Stuart Hall (2003), el proceso de identificación funciona a través de la *différance*, por ende, en él participan más de un sujeto e intervienen prácticas discursivas que marcan y ratifican límites simbólicos, produciendo “efectos de frontera” entre grupos, efectos que poseen distintas intensidades. Aquí podemos observar un proceso de identificación “relacional”⁹¹ (Brubaker y Cooper, 2001), que se da a partir de la posición que cada uno ocupa en esa red de relaciones que se conforma en cada establecimiento de reingreso entre los distintos grupos de estudiantes y entre éstos y los profesores. A su vez, las identificaciones surgen en modalidades particulares de poder y son producto de una marcación de la diferencia y la exclusión. Es decir, a partir de determinadas configuraciones de poder en un ámbito específico y de la definición de fronteras entre lo que es igual y aquello que es diferente, se van constituyendo los distintos procesos de identificación. Esta diferenciación con los “barderos”, al mismo tiempo que se da una identificación con la escuela, aporta y retroalimenta el mismo proceso de modelación de estos alumnos en tanto alumnos de reingreso, llevando a que asuman las características valoradas por el patrón definido en esta escuela. Esto colabora a que prime la lógica de integración en la dinámica de integración-diferenciación que tiene lugar en toda institución (Willis, 1988)⁹². De este modo se da un proceso de identificación de los estudiantes

⁹¹ Brubaker y Cooper (2001) distinguen entre identificaciones “relacionales” y “categoriales”. Las primeras aluden a las identificaciones a través de las posiciones que se van ocupando en una red relacional (red de parentesco, de amistad, relaciones docente/alumno, patrón/cliente, entre otras). Las categoriales aluden a las identificaciones que se dan con un grupo de personas que comparten algún atributo como puede ser la lengua, la etnia, la nacionalidad, el género, etc.

⁹² Si bien Willis distingue el proceso de integración del de diferenciación para analizar el caso británico, esta diferenciación puede retomarse –salvando las diferencias– para analizar las lógicas que prevalecen a nivel institucional, ese equilibrio entre integración y diferenciación que se establece en cada institución. Por *diferenciación* el autor entiende al “proceso por el que los típicos intercambios esperados en el paradigma institucional formal son reinterpretados, diferenciados y discriminados en función de los intereses, sentimientos y significados de la clase obrera. Su dinámica es la oposición a la institución la cual recoge y da eco [...]. La *integración* es lo opuesto de la diferenciación y es el proceso por el que las oposiciones e intenciones de clase se redefinen, truncan y depositan en conjuntos de relaciones e intercambios institucionales aparentemente legítimos. Mientras que la

con lo que les ofrece la escuela, con el trato que reciben por parte de los profesores, considerado justo y merecido. La resistencia a lo que les propone la escuela y las pautas de interacción que en ella se establecen no pareciera estar fuertemente presente entre quienes logran volverse estudiantes de las ER.

A modo de síntesis, podemos señalar que quienes llegan con la decisión tomada se insertan en una dinámica institucional que colabora en su identificación con aquello que les brindan las ER y logran ser interpelados por ellas. En cambio, aquellas situaciones más extremas, quienes no han asumido la vuelta al secundario como una decisión personal, no logran ser retenidos por este formato escolar. Como señala Kessler (2004) para el caso de jóvenes de sectores populares que delinquen, la escuela “no rescata”, no ayuda a resocializarse. Pareciera que la escuela, para poder albergarlos, exigiera que se “enderezaran” por sí mismos antes de llegar a ella. La acción de la institución escolar y, podríamos decir de las políticas educativas, tiene un límite a la hora de integrar social y educativamente a los jóvenes que habitan en condiciones extremas. Las ER pueden operar cuando hay una base sobre la cual hacerlo, cuando se dan ciertas condiciones que permiten desempeñar la labor educativa.

5.2. Soportes y reinserción escolar: marco conceptual para analizar las trayectorias de los egresados

El siguiente paso es interrogarnos entre las razones que llevan a que algunos puedan hacer esta conversión “previa” y otros no. ¿De qué depende que esto suceda? ¿A qué razones podemos aducir el hecho de que quienes vienen derivados no logren adaptarse a las pautas de comportamiento institucional? Nos preguntamos acerca de las diferencias entre aquellos que no encontraron su lugar en la ER y los que sí lo hicieron.

diferenciación es la intrusión de lo informal en lo formal, la *integración* es la constitución progresiva de lo informal en el paradigma formal u oficial. Podría sugerirse que todas las instituciones se mantienen en un equilibrio entre la *diferenciación* y la *integración*, y que la *diferenciación* en modo alguno es sinónimo de fracaso o interrupción de sus funciones” (1988:78).

Uno de los directivos, al hablar de quienes quedaron nuevamente afuera de la escuela nos decía que “...cuando ibas atrás de estos pibes no había nada, no había nadie, estaban completamente desamparados...” (Director, Escuela 1). Esta frase se vuelve clave para dar cuenta de la situación social y personal de quienes no logran volverse alumnos en las ER. La idea de soportes justamente nos va a ayudar a pensar en las posibilidades de asumir la decisión de volver a la escuela, a partir de la identificación de aquellos apoyos, aquellos hilos, que permiten que un individuo se sostenga socialmente, y pueda participar de la sociedad o del grupo social que integra.

Robert Castel (Castel y Haroche, 2003) desarrolla la idea de soportes con el propósito de dar cuenta de las condiciones de posibilidad del individuo moderno, remitiendo a aquellas reservas y recursos sobre los que puede apoyarse, pudiendo existir por sí mismo, sin depender de nadie. Los soportes son los que brindan consistencia al individuo, los cuales se constituyen no sólo a partir de la posesión de bienes materiales, sino también al estar respaldados por derechos y protecciones. Su modo de entender estos soportes está fuertemente ligada a la idea de propiedad social, la cual brinda protecciones a la vez que previsibilidad para desarrollar estrategias individuales. Este tipo de propiedad, ampliamente difundida durante la segunda mitad del siglo XX, y muy ligada al estatuto del trabajo, sobre todo en la forma que adquirió el Estado social en nuestro país (Svampa, 2005), reduce los niveles de vulnerabilidad e incertidumbre de quienes carecen de propiedad privada para sostenerse por sí mismos.

Esta visión acerca de los soportes termina siendo un tanto restringida, al quedar atada a cierta idea de recursos o capitales que pueden ser brindados por el Estado en tanto soportes políticos. Esta es la crítica que le hace Martuccelli, quien señala que “...los soportes, pensados a partir de su dimensión política, están demasiado relacionados con la necesidad de intervención del Estado para asegurar la cohesión social” (2007: 75). De este modo, este autor se propone ampliar dicha concepción de los soportes, dando cuenta de la multiplicidad de puntos de apoyo, más o menos

tangibles, pero que definitivamente intervienen para que un individuo pueda sostenerse socialmente.

Por tanto, al hablar de soportes, Martuccelli remite a "...ese conjunto heterogéneo de elementos, reales o imaginarios, tejidos a través de relaciones con los demás o consigo mismo, pasando por una internalización diferencial de las situaciones y de las prácticas, gracias a las cuales el individuo se tiene porque es tenido, y es tenido porque él se tiene, dentro de la vida social. El estudio de los soportes gira de este modo en torno al grado de consistencia de las situaciones en las cuales se coloca el actor" (2007: 63). Un soporte puede ser una actividad laboral, ciertos vínculos sociales – alguna persona significativa, una pareja, amigos- y entramados relacionales⁹³, así como un consumo cultural –el trabajo de Benzecry (2012) sobre el fanático de la ópera bien puede constituir un ejemplo de un consumo cultural como soporte del individuo que brinda sentido a la existencia⁹⁴.

Al mismo tiempo, al rastrear en los soportes de los individuos podemos individualizar las experiencias de vida al introducirnos en cada ecología social particular, logrando dar respuestas a la producción diferencial de los individuos. Como señalamos en el capítulo 1, hoy en día tiene lugar un proceso de singularización de las trayectorias. La posición social de cada individuo ya no nos permite inferir el recorrido social delineado a lo largo de su vida, como en otras épocas donde las trayectorias eran más lineales y previsibles según la clase social a la que cada uno perteneciera. Otrora, el conocimiento de su posición social nos permitía realizar una serie de inferencias acerca de su vida, trayectoria, conductas y consumos. En las últimas cuatro décadas es posible evidenciar un paulatino incremento de las "anomalías", es decir, cada vez más los individuos se "salen" de los

⁹³ El trabajo de Merklen (2010), analiza las condiciones de individuación de los sectores populares en el Conurbano Bonaerense, dejando en evidencia los modos en que el barrio opera como un entramado relacional que constituye un soporte para la acción política de quienes viven en condiciones de marginalidad social.

⁹⁴ Benzecry (2012) analiza el apego afectivo por la ópera de quienes asisten asiduamente al teatro Colón de la Ciudad de Buenos Aires, dando cuenta el modo en que el consumo de un producto cultural permite significar la propia vida, aportando a la construcción del sujeto a partir de mecanismos de autoafirmación y autotranscendencia.

casilleros que “deberían” ocupar según su posición en la estructura social, llevando así a una mayor singularización de las experiencias individuales. No sólo Martuccelli (2010) señala este proceso de diferenciación de las trayectorias; podríamos decir que la no linealidad y prefiguración de las trayectorias es un hecho plenamente aceptado en el campo de las ciencias sociales (Machado Pais, 2007; Jacinto, 2010; Saraví, 2009a; Longo, 2008; entre otros).

Hoy en día, la posición socioeconómica compartida por diferentes individuos no nos brinda certezas acerca de sus trayectorias vitales. Las semejanzas posicionales no bastan para dar cuenta de los recorridos individuales. Esto se ajusta al caso que estamos abordando en esta ocasión, donde jóvenes que transitan situaciones socioeconómicas similares no necesariamente tienen recorridos educativos semejantes. Es por ello que es necesario ahondar en sus ecologías personales, dando cuenta no sólo de indicadores objetivos.

Si bien todos necesitamos de apoyos, ya que nadie puede estar solo y aislado en el mundo social, no todos los soportes permiten la fabricación del individuo, lo cual nos habla de su diferente legitimidad para sostenernos socialmente y participar de las diferentes esferas sociales. Esa imagen descrita por el director, aludiendo a que detrás de esos jóvenes que llegaron en el 2004 a las ER no hay nada ni nadie, nos habla de la falta de soportes que los habiliten a participar de la esfera escolar. En cierta medida, podemos referir a la idea de Castel (2010) en tanto parecieran asumir una individualidad “por defecto”, al no haber contado con los lazos que le brindaran cierta estabilidad para proyectar sus vidas a partir del desarrollo de estrategias personales. Parecieran ser jóvenes que “...les falta el basamento de recursos necesarios para estabilizar el presente y anticipar el porvenir” (Castel, 2010: 329). Derivados por otras instancias sociales, sin haber hecho esa “reconversión” previa que les permite valorar en términos de proyecto personal lo que les brinda la escuela, no contaban con lo mínimo necesario para participar de la vida escolar. Esta situación vuelve a la escuela inerme, no contando con soportes que le permitan operar sobre las biografías de los chicos, delineando de este modo una experiencia escolar de

baja intensidad que no puede marcar de modo significativo la subjetividad de estos jóvenes (Kessler, 2004).

Asimismo, consideramos que hay ciertos soportes que se vuelven compatibles con la institución escolar, logrando una complementariedad entre lo que demanda y brinda la escuela y aquellos apoyos ajenos a ella con los que cuentan los jóvenes. La disciplina escolar demanda una regulación en las conductas, cierta regularidad y organización de los tiempos de la vida, una aceptación de pautas de trabajo, por tanto va a tender a congeniar con soportes que “dialoguen” con estos tipos de regulación. En cambio, otros soportes tienden a chocar con dicha disciplina, como pueden ser la pertenencia a “bandas” juveniles, debido a los ritmos de vida y las conductas que impone su pertenencia. Como señala Reguillo Cruz (1991), las bandas, en tanto agrupación solidaria que cumple una función integradora entre sus miembros, construye un mundo altamente ritualizado, con una temporalidad propia que tiende a configurar un presente continuo, que resiste y se opone a otras esferas, como la esfera escolar. La afiliación a este tipo de grupos puede aportar a las dificultades que se le plantean a un joven a la hora de sostener su escolaridad secundaria, ya que se le presentan obstáculos para congeniar ambas pertenencias.

Pero más que hablar acerca de los que se fueron, nos interesa observar por qué pudieron quedarse los que se quedaron, indagar en los tipos de soportes en los que se apoyaron estos jóvenes para realizar esa “reconversión” previa a la llegada a la ER, al igual que aquellos que acompañaron los estudios, observando el grado de complementariedad con la institución escolar. En lo que resta del capítulo, buscaremos indagar en las trayectorias de los jóvenes que egresaron de las ER, con el propósito de conocer las razones que los llevaron a quedar fuera del sistema educativo, así como los motivos que promovieron su vuelta.

5.3. Trayectorias de los egresados de las ER

Nos proponemos aquí dar cuenta de los diferentes recorridos vitales realizados por los jóvenes egresados de las ER. Para ello, a partir de una serie de apartados, describiremos primero, su posición socio-estructural,

luego, las razones que ellos enuncian como las que los hicieron quedar fuera del sistema educativo y aquellas situaciones que motorizaron la vuelta; al mismo tiempo, observaremos qué otros “soportes” tienden a sostener a estos jóvenes, permitiendo que vuelvan a la escuela secundaria decididos a terminarla. Por último, observaremos la situación actual de cada egresado, observando particularmente sus inserciones sociales, en términos familiares, laborales y académicos.

5.3.1. La posición socio-estructural de los egresados

Cuando indagamos algunos aspectos más estructurales de la pertenencia socioeconómica y cultural de los jóvenes egresados de las ER vemos que hay rasgos comunes, aunque es posible distinguir dos grupos, uno más mayoritario que el otro. Remitiéndonos a una clasificación social más clásica, podríamos señalar que la mayor parte de los egresados de reingreso provienen de sectores socioeconómicos bajos, mientras que otro grupo, más minoritario y que asiste especialmente a dos de las instituciones de la muestra, presentan ciertas características más propias de un sector medio-bajo.

La mayor parte de los egresados entrevistados, sobre todo aquellos que asistieron a las Escuela 1 y 3 de la muestra, y algunos de quienes asistieron a la Escuela 4, presentan indicadores –como lugar de residencia, nivel educativo de los padres y actividad laboral- que nos permiten inferir su situación socioeconómica y cultural, ubicándolos en los escalones más bajos de la estructura social. Con respecto al lugar de residencia de los egresados de estas dos ER, vemos que buena parte de ellos habitan en villas cercanas a la escuela, como es el caso de la totalidad de los egresados entrevistados de la Escuela 3. Silvana, una de las egresadas de la Escuela 1, vivía en una villa del barrio de Barracas cuando asistía a la escuela; al independizarse de su casa familiar decide seguir en el barrio, pero alquilando un departamento fuera de la villa. El resto de los egresados de esta escuela vivía en barrios como La Boca –es el caso de Francisco- y San Cristóbal –como Mariela y Manuel-. En relación con los egresados de la Escuela 3, los cuatro jóvenes

entrevistados residían en villas de Lugano –Marcos y Elena-, Mataderos –Irina- y Villa Soldati –Nicolás-, las cuales están relativamente cercanas a la escuela. Irina y Marcos, por un tiempo vivieron en Lugano I y II, complejo habitacional situado justo frente a esta ER.

En relación con los niveles educativos de sus padres y de sus parejas, para quienes la tienen, vemos que la carrera escolar de ellos apenas logra avanzar algunos peldaños. Encontramos que ninguno de los padres de estos jóvenes ha finalizado el nivel secundario, muchos de ellos no terminaron el nivel primario, y en algunos casos no cuentan con ningún tipo de escolaridad.

Con respecto a la condición laboral de las madres de los egresados de las Escuelas 1 y 3, vemos que la mitad de ellas es ama de casa; otras dos madres, las de Francisco y Mariela, son encargadas de edificio; por último, la mamá de Irina se desempeña como operadora de un hogar transitorio del GCBA al mismo tiempo que lleva adelante un comedor comunitario en una villa de Mataderos. Por su parte, los padres de estos egresados se desempeñan laboralmente en distintos rubros, como el de la construcción – el padre de Nicolás es albañil y el de Francisco “oficial montador”, especializado en el montaje de estructuras eléctricas-, o el gastronómico –el padre de Mariela es panadero, el de Francisco parrillero, el de Silvana es empleado en una empresa de *catering*-. El padrastro de Irina es operador de un hogar transitorio y el padre de Manuel es director técnico de fútbol –actualmente desocupado-. Como vemos son mayormente trabajos asociados a ciertos oficios, que no demandan altos niveles educativos o de cualificación.

Cuando indagamos en las ocupaciones y los niveles educativos de las personas con las que han conformado una pareja, se observa una situación similar. Si bien algunos de ellos no han formado una familia o no están en una pareja estable, vemos que de los ocho egresados de las Escuelas 1 y 3, cinco están en pareja y cuatro de ellos ya tienen hijos. Sus parejas cuentan con niveles educativos bajos, algunos con primario completo y otros con secundario incompleto, pero ninguno de ellos lo ha finalizado. En algunos relatos es posible observar que hubo una decisión en la pareja para que uno de ellos finalice los estudios secundarios, habiendo una espera para que el

otro pueda proseguirlos. Pero esa posibilidad de que el compañero termine muchas veces se va disipando por las responsabilidades laborales o familiares. Las esposas de Marcos y Manuel actualmente son amas de casa, haciéndose cargo de los hijos y de las tareas del hogar. A diferencia de esto, las parejas de Irina, Elena y Silvana trabajan en diferentes rubros: en una casa de ropa internacional que, primero como limpiador de vidrieras, luego como encargado de alarmas y precios de la mercadería, en una marmolería, y en un laboratorio medicinal, respectivamente.

Pasando a las Escuelas 4 y 5 de la muestra, vemos que estos indicadores varían un poco. La Escuela 4 tiene una composición heterogénea, de sectores bajos y sectores medios-bajos; en cambio, de la Escuela 5⁹⁵ fueron entrevistados alumnos que tienen una posición social más cercana a la de una clase media trabajadora.

Cuando observamos el lugar de residencia de los ocho egresados de estas escuelas, ninguno vive ni ha vivido en villas, sino que siempre lo han hecho en barrios de clase media y media alta de la Ciudad de Buenos Aires. De los egresados de la Escuela 4, vemos que cuando eran alumnos vivían cerca de la escuela –en el barrio de Belgrano, como Marlén y Alberto, o en Coghlan como Gianella- o en la zona norte del Conurbano bonaerense –el caso de Jorge. Actualmente, dos de ellos viven en barrios de similares características, Gianella sigue viviendo en Coghlan, y Marlén que vivía en Belgrano se mudó a Palermo, Alberto que antes vivía en Belgrano retornó a su ciudad natal, Cañuelas. Por último, Jorge, el joven paraguayo, luego de haber vuelto de Paraguay, se hospedaba en Barracas, sobre la avenida Regimiento Patricios, donde está la carnicería que posee junto a su hermano. En relación con los jóvenes de la Escuela 5, los cuatro entrevistados viven muy cerca de la escuela, David y Cristian en Almagro, Leandro en Boedo y Santiago en Villa Crespo. Ninguno de ellos se ha

⁹⁵ En la Escuela 5 también uno podría identificar diferentes grupos de alumnos. Aquellos que asumen las características de los egresados entrevistados, y otro grupo, el cual no fue posible rastrear, que remite a la población de jóvenes que habitan en hogares dependientes del GCBA. Éstos no pudieron ser contactados por la escuela debido a que ya han sido externados de estos hogares y la institución no cuenta con un teléfono o dirección para localizarlos.

independizado y siguen viviendo con alguno de sus padres o con sus abuelos.

Con relación al nivel educativo de los padres, como dijimos, vemos mayor heterogeneidad en la Escuela 4. Las madres de quienes egresaron de esta escuela poseen el nivel primario –en algunos casos incompleto-, sólo una inició el secundario sin haberlo finalizado –la mamá de Gianella. Con respecto al nivel educativo de los padres, vemos que la situación es más heterogénea, uno inició la universidad –el padre de Gianella-, otro finalizó el secundario –el de Jorge-, otro tiene el primario completo –el de Marlén- y el otro lo tiene incompleto –el de Alberto. En el caso de los egresados de la Escuela 5, vemos que las trayectorias educativas de las madres y los padres son un poco más prologadas. Dos de las madres iniciaron estudios superiores (la mamá de Cristian completó el nivel terciario y la mamá de David comenzó estudios universitarios); la madre de Santiago finalizó la primaria y la de Leandro inició el secundario pero no lo finalizó. En relación con los padres, los cuatro iniciaron el secundario, habiéndolo finalizado sólo uno de ellos.

Con respecto a las actividades laborales de las madres de los egresados de la Escuela 4, vemos que tres de ellas no trabajan –una es ama de casa, otra jubilada, y la última se encuentra enferma-, y la cuarta lo hace como empleada doméstica. Con respecto a los padres, se encuentran ocupados, trabajando uno en Paraguay en el sector ganadero, otro en una empresa metalúrgica, otro como encargado de edificio, y el otro como analista de medios en una dependencia pública. Para el caso de la Escuela 5, las madres de Leandro y David no trabajan –una de ellas está de licencia por problemas de salud-. La mamá de Santiago es encargada del sector de perfumería en una farmacia, y la de Cristian trabaja en el sector de auditoría en una empresa de servicios públicos. El padre de Santiago trabaja en una empresa de caudales, el de David tiene una distribuidora de productos de ferretería y el de Cristian solía trabajar en Obras Sanitarias, pero fue despedido hace un tiempo, realizando actualmente actividades artísticas en teatros.

Por otra parte, en el primer grupo de egresados veíamos que más de la mitad de ellos se encontraban en pareja y con una familia formada. En cambio, en

estas dos escuelas sólo una de las egresadas de la Escuela 4 tiene pareja y familia propia, mientras que los siete egresados restantes no tienen pareja estable ni hijos, ni se han independizado aún de sus familias.

Como podemos observar, entre los 16 egresados entrevistados es posible delinear dos grupos de jóvenes, uno perteneciente a familias de sectores sociales más precarios, cuyos recursos económicos, laborales, habitacionales y educativos son escasos, mientras que otro grupo minoritario, que tiende a concentrarse especialmente en la ER de Almagro, y en menor medida en la de Belgrano, cuyos indicadores socioeducativos remiten a una posición socioeconómica media. Si bien estamos trabajando con una muestra reducida y por tanto, no podemos realizar afirmaciones que generalicen las características de la población que tiende a asistir a cada ER, esta descripción nos da algunas pautas acerca de las situaciones que transitaban quienes lograron egresar.

5.3.2. Razones por las que quedaron fuera del sistema educativo.

Las trayectorias particulares de cada uno de estos jóvenes tienen un punto en común: el haberse encontrado en las ER luego de estar un tiempo fuera del sistema educativo. Es posible identificar un abanico de razones que llevaron a estos jóvenes a dejar de asistir a la escuela, las cuales en muchas ocasiones se dan conjuntamente. Entre ellas encontramos que la salida del sistema fue provocada por problemas de salud, por conflictos familiares o personales –lo que lleva, por ejemplo, a problemas de conducta, faltas reiteradas, adicciones-, por cuestiones estrictamente escolares –dificultades en la adaptación al régimen de secundaria, conflictos con los docentes, experiencias de “baja intensidad” que derivan en “la joda”. A continuación daremos cuenta de todas ellas a partir de los casos particulares vividos por nuestros entrevistados.

Comencemos con el caso de dos jóvenes que egresaron de la Escuela 1, Manuel y Silvana, quienes dejaron la escuela secundaria, uno cuando apenas había comenzado, otro cuando estaba cursando el tercer año. Ambos sufrieron algún problema de salud que les impidió asistir con regularidad a

la escuela, quedándose libres. Manuel se lesiona una pierna jugando al fútbol, Silvana tiene cálculos en la vesícula. Como podemos observar, la combinación de un problema de salud con la asistencia en la escuela entra en conflicto con uno de los rasgos estructurales de la gramática escolar, la presencialidad.

Como ya fue señalado, la escuela moderna posee un conjunto de reglas que delimitan la forma en que ésta se organiza para impartir instrucción (Tyack y Cuban, 1997). Tal como fue señalado antes, entre estas reglas, o gramática, encontramos la organización del tiempo y el espacio –tanto a nivel diario y semanal como anual a partir de la definición de un ciclo lectivo-, la cual se basa en el principio de la presencialidad, es decir, para recibir educación uno debe asistir con regularidad a un establecimiento educativo respetando los tiempos definidos por éste. Este rasgo queda en evidencia generalmente en los casos de las jóvenes embarazadas que necesitan ausentarse por un período prolongado de la escuela y que, tiempo atrás, implicaba la exclusión del sistema.

En relación con estos egresados, vemos que el padecer una enfermedad o una discapacidad que les dificulta el traslado al establecimiento, implicó la exclusión del sistema educativo, ya que la escuela secundaria no cuenta⁹⁶, con la preocupación de proveer servicios educativos domiciliarios, ni acciones estandarizadas que permitan a quienes no pueden trasladarse hasta la escuela o mantener una regularidad en la asistencia, contar con otros mecanismos que no le provoquen el retraso de uno o dos años en su escolarización. La única opción que desde la escuela se les brindó a estos jóvenes fue la de rendir libre las más de una decena de materias que comprende el curriculum enciclopédico de la secundaria, experiencia difícil de afrontar exitosamente.

⁹⁶ La Ley de Educación Nacional 26.206/06 prevé este tipo de situaciones y en su artículo 60 establece la modalidad domiciliaria y hospitalaria en los niveles inicial, primaria y secundaria, con el objetivo de garantizar el derecho a la educación de los/as alumnos/as que, por razones de salud, se ven imposibilitados/as de asistir con regularidad a una institución educativa en los niveles de la educación obligatoria por períodos de treinta (30) días corridos o más.

En estos casos descriptos no hay una decisión de abandonar la escuela, simplemente una circunstancia que los aleja por las inflexibilidades propias de la gramática escolar moderna. Esta situación se combina con una ausencia de reclamos por parte de los alumnos y de sus familiares, aceptando lo que les señala la escuela, sin exigir soluciones que no impliquen un retraso en la escolaridad. La escasa tradición familiar en el nivel secundario, por tanto, la debilidad del mandato de sostener la escolaridad, pueden ser razones que lleven a que las familias de estos jóvenes acepten esta situación sin reclamar otro tipo de soluciones.

En otros casos, el alejamiento de la escuela se da por conflictos familiares y de índole personal que se traducen en problemáticas particulares que repercuten en el rendimiento escolar -faltas reiteradas que dejan libre al estudiante, problemas con las materias y/o problemas de conducta.

Esto podríamos decir que es lo que le ha sucedido a Francisco, uno de los graduados de la Escuela 1, quien repite un año y lo asocia al hecho de que ese año sus padres se separaron, lo que provoca que se lleve varias materias y tenga problemas de conducta en la escuela: *“Pasa que fue un año complicado, mis papás estaban, se separaron. No es una... cómo te puedo decir...me afectó. Y después otra que yo también tenía mala junta en el secundario, desde primer año que empecé, yo ya tenía mala junta. Primer año pasé con una previa, segundo año pasé con dos, después las di, y tercero ya me escapaba de las clases, a tal punto que casi me echan...”* (Francisco, Escuela 1).

No es el único a quien le sucede algo semejante, son situaciones que uno puede encontrar también en la Escuela 4, con el caso de Gianella quien desde la primaria tiene problemas de conducta, que la llevan a cambiarse dos veces de escuela, y ya en el secundario, bajo tratamiento psiquiátrico y psicológico, atravesando por un período de consumo de drogas, repite dos veces el mismo año, y ahí es cuando la escuela le dice que ya no puede seguir cursando en ese establecimiento. En la Escuela 5 se da con mayor frecuencia estos motivos de abandono por cuestiones familiares que van de la mano con dificultades a la hora de sostener la escolaridad. Uno de estos casos es el de Santiago, cuyos padres enferman ambos de cáncer, debiendo

afrontar una situación anímica difícil, acompañada de problemas económicos que les generan los tratamientos que deben realizarse; es así que su situación en la escuela se complica, teniendo problemas de conducta a la vez que se lleva un número importante de materias. Al llegar a fin de año, las autoridades del colegio católico al que asistía le informan que debe buscarse otra institución. Otro caso de la Escuela 5 es el de David, que deja vislumbrar en su relato que los conflictos familiares hicieron que quedara libre de la escuela comercial a la que asistía; esta escuela tenía una matrícula muy numerosa lo que lleva a que no hiciera nada por conocer las razones de sus ausencias, ni buscara su reincorporación. En palabras del mismo alumno:

“E: ¿Y en la escuela no pediste la reincorporación?, ¿no te reincorporaron? La verdad que no, no sé. No lo pensé. No lo pensé. La verdad, no lo pensé. Eh...[...] E: tampoco la escuela te llamaron ni nada como para ver qué pasaba. No, ya te digo, como te comentaba antes, es una escuela tan grande que si falta uno...No es como acá, que por ejemplo acá si faltabas enseguida te llamaban a tu casa para ver qué pasa. Tengo a mi hermano que está cursando acá y cuando falta en seguida llaman a mi casa a ver qué pasa. Y eso en otro colegio no. Evidentemente no está, no viniste, no estás. E: No viniste más, nadie se pregunta...Nooo” (David, Escuela 5).

Es así que las dificultades que tienen los alumnos en los ámbitos familiares no parecieran encontrar un acompañamiento desde la institución escolar que les permita sostener con éxito la escolarización, habiendo escuelas que ante estas situaciones o bien excluyen esa matrícula “problemática”, o bien aceptan la pérdida de los alumnos sin poner en funcionamiento mecanismos que permitan su reincorporación. Aquí vemos cómo uno de los soportes con los que cuentan estos jóvenes para sostenerse frente al mundo, en este caso, la familia, atraviesa situaciones conflictivas que tienden a desestabilizar la trayectoria personal, no pudiendo cumplir con una de las pruebas estructurales que tienen que afrontar, en este caso, la escuela.

Otra situación que aparece con cierta recurrencia en los relatos de los egresados entrevistados es el de las mudanzas y traslados, tanto en la misma ciudad, como de países y regiones distantes. Es el caso de Jorge, egresado de la Escuela 5, proveniente de Paraguay que ha hecho parte de su

escolarización primaria y secundaria entre ambos países, entre un pequeño pueblo alejado unos 500km de la capital paraguaya y la Ciudad de Buenos Aires. Este joven sufre el cambio de lugar durante el 5º año de la primaria, cuando llega al país apenas hablando el castellano. Luego, las diferentes estructuras de los sistemas educativos de ambos países, al igual que la documentación requerida para pasar de nivel, llevan a que en algunos períodos vea retrasado su estudio.

Mariela, de la Escuela 1, es oriunda de Misiones. Allá vivía con su abuela pero decide trasladarse a la Ciudad de Buenos Aires, donde reside su madre desde hace varios años. Es así que deja el polimodal⁹⁷ antes de empezar a cursar el noveno año, e inicia el secundario de cero en una escuela porteña, donde sufre una mala experiencia ya que se siente profundamente discriminada por sus compañeros, por lo cual, al llegar el final del primer año decide no volver, decidiendo buscar otra institución para hacer los estudios secundarios.

La situación de uno de los egresados de la Escuela 5, Leandro, llama la atención ya que, debido a que su madre pierde la casa en la que vivían, comienza un recorrido por diferentes casas de parientes –abuelos, diferentes tíos y primos-, pasando por una variedad de viviendas ubicadas en distintos barrios porteños –Boedo, Almagro, Congreso, Flores-. Desde chico se va trasladando él solo por estas diferentes casas, señalando que vio muchas cosas no adecuadas para un chico de su edad, que le mostraron aquello en lo que no quería convertirse; estas “cosas” aludían más que nada a problemas psiquiátricos o adicción a drogas que padecían integrantes de su familia, incluso su madre sufre de anorexia nerviosa.

Como vemos, en muchas ocasiones, diferentes “accidentes” vitales complican las trayectorias de estos jóvenes, en una institución que las piensa como recorridos estables; de este modo, estos estudiantes no encuentran en la escuela posibles respuestas o acompañamientos para que las

⁹⁷ Aquí es preciso llamar la atención de las estructuras diferenciales entre los sistemas educativos provinciales, los cuales aplicaron la ley Federal de Educación, y el de la Ciudad de Buenos Aires, jurisdicción que no lo hizo, por tanto nunca abandonó la estructura primaria de siete años y el secundario de cinco o seis años.

consecuencias de dichos “accidentes” no sean la exclusión o el retraso en el sistema. Martuccelli señala a estos “accidentes vitales” como una fuente de desestabilización de trayectorias, proyectos de vida o posiciones sociales, que por su heterogeneidad son difíciles de afrontar. “La contingencia, la ocurrencia de eventos que suceden en la vida es una marca indeleble de nuestras existencias. No obstante, no todos ellos tienen la capacidad percibida por los actores, real o supuesta, de torcer el rumbo de la vida o ponerlo en serio riesgo” (Araujo y Martuccelli, 2011: 175). Conflictos familiares, enfermedades, adicción a las drogas, mudanzas, son todas situaciones que pueden tener consecuencias posicionales; todos ellos accidentes que son absorbidos de modos diferentes según la posición social y los soportes que detenta un individuo. De esta manera, más recursos permiten menos consecuencias “inmediatas”.

Por otra parte, uno puede encontrar en los relatos de estos egresados, algunas situaciones que no remiten a cuestiones externas de la escuela, como las señaladas hasta el momento, sino que representan dificultades propiamente escolares como el llevarse muchas materias, el tener problemas con profesores, el quedarse libre.

Un aspecto que tal vez deberíamos señalar es el que alude al tránsito entre la primaria y la secundaria. Este pasaje no siempre es satisfactorio, ya que hay un cambio en el régimen académico⁹⁸ que lleva a que muchos chicos no logren adaptarse a las normas y al modo de vida que rigen las escuelas secundarias. Como señala Rossano, “...el signo que caracteriza el pasaje de un nivel a otro es el cambio. Se trata de cambios ligados al logro de mayores niveles de autonomía y también a otros vinculados con la organización del trabajo escolar, con los niveles de exigencia y con la inserción en un nuevo ámbito con otra cultura institucional” (2006: 301). Si a esta situación de cambio le sumamos la falta de acompañamiento que muchas veces

⁹⁸ Por régimen académico se entiende ese “...conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder” (Baquero *et al.*, 2009: 293), muchas veces no completamente explícitas para los alumnos, lo cual afecta su desempeño en la escuela.

atravesan los chicos, se vuelve más conflictiva la adaptación a la escolarización secundaria⁹⁹.

Esto puede observarse en las frases de los entrevistados que señalan algunas de las dificultades a las que se tuvieron que enfrentar en el primer año del secundario. Por ejemplo Marlén, que durante el primer año se lleva muchas materias y finalmente repite el año.

“...no las pude dar porque no llegaba, no tenía los apuntes y como no conocía a nadie quién me iba a prestar, quién me iba a hacer la segunda... no tenía nada en la carpeta. ¿Cómo hago?... Encima se fueron todos de vacaciones. No sabía cómo era, cómo se movían ahí en el colegio, tenés que ir a algunas clases de apoyo, no sabía nada... después me enteré que había algunas clases de apoyo y que las maestras te hacían venir a tal hora... No tenía ni números de teléfono...ni...” (Marlén, Escuela 4).

Cristian, por su parte, refiere a los problemas que tenía con los profesores, ya que consideraba que le imponían su autoridad sin ningún tipo de fundamentación, y por ende, había cierto maltrato detrás que él no soportaba. Esto derivaba en enfrentamientos y discusiones con algunos profesores y también con autoridades del establecimiento.

“...Hubo uno o dos profesores con los que me llevé bien, la verdad que los aprecio una enormidad. Después no sé, como “yo soy superior a vos”, ¿por qué, por qué? si no hay necesidad, mismo podemos ser compañeros, si me enseñás las cosas ¿viste? como si tuvieras ganas de enseñármelo. Si vos no querés, no te gusta tu trabajo, no querés enseñar. No lo hagas, o sea, yo no voy a estudiar algo que no me gusta. No voy a querer hacer algo que no me gusta. Qué sé yo” (Cristian, Escuela 5).

En este caso, la no aceptación de la imposición de la autoridad “clásica” que detentaban los profesores por un “efecto” propio de la institución (Dubet, 2006) trajo problemas que se tradujeron en una interrupción de la trayectoria escolar. No sorprende encontrar en la casi totalidad de los relatos de los egresados el señalamiento acerca de las experiencias previas en otras

⁹⁹ En los últimos años uno puede observar diferentes medidas que tienden a acompañar a los estudiantes en este pasaje de un nivel a otro, a fin de favorecer la adaptación al régimen académico propio de la secundaria. La implementación de la figura del docente – tutor durante el primer año va en esta dirección.

instituciones secundarias marcando la indiferencia y el carácter arbitrario de buena parte de los profesores.

Distinta es la situación de Irina, una de las jóvenes que asistió a la Escuela 3, que por no haber encontrado vacante, inicia su escolarización secundaria en una escuela técnica, a la que, luego de haber repetido el primer año en el turno tarde, retoma a la noche, haciendo sin problemas los primeros cuatro años del secundario. Al llegar a ese momento de su trayectoria debe elegir una orientación y sus opciones eran electrónica o construcción. Al no gustarle ninguna de esas opciones decide dejar la escuela cuando ya le quedaba poco tiempo para egresar.

Otros jóvenes simplemente comenzaron a entrar en “la joda”, en salir a bailar, ratearse, faltar para estar con los amigos, lo cual produjo faltas reiteradas que desembocaron en la pérdida de la regularidad. Esta situación remite a una experiencia escolar “de baja intensidad”, donde el desenganche se expresa por medio de la indisciplina, el hacer bardo, desembocando en muchas ocasiones en el abandono de la escuela (Kessler, 2004)¹⁰⁰. También es interesante ver la inflexibilidad de la escuela, que por estos motivos no acepta la reincorporación del alumno, a pesar de haber ido a hablar él, la madre e incluso su hermano que solía trabajar de preceptor en el establecimiento y tenía buena relación con las autoridades.

“Tenía buena onda con el director porque mi hermano fue preceptor en ese mismo colegio, pero... por mi hermano nada más. pero no hubo... fue mi hermano incluso [a pedir la reincorporación], le dijo así y así, no, no... estaban muy... No hubo nada, mi hermano también terminó muy decepcionado. Después de todas las cosas que hizo por el colegio, la mano que te di a vos, totalmente decepcionados todos, no solamente yo, sino toda mi familia” (Marcos, Escuela 3).

¹⁰⁰ Kessler (2004) en su estudio distingue dos variantes en las experiencias de desenganche que conducen a la deserción. Una disciplinada, que se caracteriza por una actitud ausente en la escuela, donde el estudiante no hace las actividades pero tampoco genera problemas; experiencia caracterizada por el aburrimiento. La otra, conflictiva, tensa; son los “bardereros” que generan problemas en la escuela, y generalmente dejan de asistir por algún hecho grave de indisciplina. Algo similar señala Saraví (2009a), cuando describe a la experiencia escolar en secundaria caracterizada ya sea por el aburrimiento, o por el desmadre, como una actitud propia para salir de ese estado previo. De este modo, “desmadre” y aburrimiento constituyen dos formas de expresar el sinsentido de la experiencia escolar. El aburrimiento lo expresa mediante la pasividad, el desmadre por medio de la acción, del hacer.

Estas diversas situaciones también puede ser comprendidas por ciertas dificultades que hoy en día tienen las instituciones escolares, particularmente las de nivel secundario, para interpelar a los jóvenes –en especial a aquellos de sectores populares-, en las que muchas veces tiende a prevalecer un estado de ánimo particular de aburrimiento, no habiendo tampoco un interés explícito de la institución escolar por retenerlos (Saraví, 2009a). Este escape a través de la “joda”, lleva a cortar con el aburrimiento o el desinterés que prevalece por las actividades propiamente escolares, lo cual, combinado con otras situaciones vitales, se va retroalimentando para colaborar con el alejamiento definitivo de la institución escolar.

También las dificultades que algunas instituciones tienen para interpelar a sus estudiantes, lleva a que en dicho momento de sus trayectorias el sentido de la escuela para su vida presente y futura se desdibuje, compitiendo con más fuerza otras esferas de integración social, como la laboral. Ejemplo de ellos es el caso de Elena (Escuela 3), quien al llegar de Chaco y tener dificultades en la escuela decide dejarla porque deseaba trabajar para tener su dinero.

“...a mitad de 2º también, me agarró la locura, dejé todo. Quería trabajar yo. No quería estudiar, quería trabajar....16 ya tenía ahí. Quería trabajar, sí, no, y mi mamá me decía tenés que estudiar y no, yo quería trabajar. E: ¿no le veías mucho sentido a la escuela? No... Y dejé, dejé por ir a trabajar y perdí ese año” (Elena, Escuela 3).

Por otra parte, sólo en algunos casos particulares hay una decisión consciente de dejar el secundario, la cual deriva de la concurrencia de diferentes factores: problemas en la escuela, propiamente académicos o disciplinarios, acompañados en algunos casos de algún conflicto familiar. Por ejemplo, Leandro repite el año y eso le genera malestar, por ello decide dejar: *“Fue una decisión, no quise ir más. El ambiente era muy feo, estaba deprimido, tener que hacer amistades de nuevo, ya mis compañeros hacían otras cosas, ya no te veías mucho con, viste... No era lo mismo... antes tenía un trato continuo con mis compañeros, ahora los veía una vez cada tanto en el recreo, viste. No, no era lo mismo” (Leandro, Escuela 5).*

En otros casos, esa concurrencia de factores lleva a la decisión de dedicarse a trabajar: *“pero empecé a dejar de ir, empecé a dejar de ir... y un día... Todavía no trabajaba yo, eh, ahí fue que mis viejos me dijeron o estudiás o trabajás y yo dije bueno trabajo, empecé a trabajar...”* (Santiago, Escuela 5).

De esta manera, algunas situaciones llevan a que los jóvenes decidan dejar de estudiar. Lo cual a veces coincide con el hecho de que es la misma institución la que le pide que no concurra más. Es el caso de Santiago, que como mencionamos con anterioridad, la escuela de monjas a la que asistía le dijo que se buscara otra escuela. Algo similar sucede con Marcos, que al quedar libre la escuela se niega a reincorporarlo a pesar de los reiterados pedidos. La situación se repite en el caso de Nicolás, que decide dejar luego de que en el colegio técnico al que iba le dijeran que no podía volver al año siguiente, por los problemas de disciplina y el bajo rendimiento que tenía en las materias.

“Este... acá en la Técnica no me volvieron a aceptar, no sé por qué... Me llevé algunas materias... Al año siguiente tampoco, tuve una pelea también en esa escuela, que no lastimé a nadie pero también, le di, le di, no sé qué... Claro, [un antecedente] tonto pero quedó. Entonces creo que no me aceptaron por eso o por el nivel de estudio que tenía o sinceramente no sé. Ese año lo perdí. Bueno me fui a Corrientes, con mi abuela, a acompañarla, también me fui a Bariloche, lo disfruté, sí” (Nicolás, Escuela 3).

De este modo vemos cómo las instituciones secundarias, tanto de gestión privada como pública, tienden a expulsar más allá de sus fronteras a aquellas situaciones que tienden a ser problemáticas, es decir, aquellos casos que no se adaptan a los patrones de conducta que promueven y que están dispuestos a tolerar dentro de la institución.

A modo de cierre, podemos señalar que el recorrido realizado en este apartado nos muestra que existe un abanico de razones que conducen a que estos jóvenes dejen de asistir a la escuela secundaria, algunas de ellas que tienen su origen fuera de la institución escolar, y otras que remiten a situaciones propiamente escolares, que se combinan para generar el alejamiento de la escuela. Lo que sí nos permite vislumbrar este recorrido es

la escasa reacción de la escuela secundaria ante situaciones que se escapan del repertorio al cual consideran sus equipos directivos que deben dar respuestas. La obligatoriedad de la secundaria cada vez más interpela a las escuelas, demandándoles acciones ante situaciones que se traducen en una pérdida de matrícula. Aunque uno podría pensar que la generación de otras respuestas educativas, como es el caso de las ER, permite que la secundaria “tradicional” siga funcionando como lo viene haciendo, sin rever profundamente sus prácticas expulsivas, ya que descansa en la existencia de otra “malla” que reincorpora a algunos de los estudiantes que fueron perdiendo en el camino.

5.3.3. La decisión de retomar el secundario: la presencia de soportes extraescolares

Previamente señalábamos que quienes logran establecerse como alumnos en las ER son mayoritariamente quienes han decidido retomar sus estudios. Se hace necesario ahora introducir algunos matices dentro de este grupo de jóvenes, observando las razones que ellos mismos aducen para su vuelta a la escuela. Tal vez, una situación que se distingue es la de quienes no asumieron una decisión de dejarla, por ende, esa reconversión previa que señalábamos como necesaria para volver y sostener la escolaridad no está presente.

De este modo, las razones que reconducen al secundario a estos jóvenes son de diferente índole, pero podríamos agruparlas en cuatro grandes grupos: como acabamos de señalar, quienes no han decidido dejar, por tanto tampoco deciden volver, simplemente retoman; aquellos que vuelven por la familia o pareja; aquellos que lo hacen por una “decisión propia”; los que vuelven para mejorar sus perspectivas futuras. Aquí presentamos cierta esquematización, que de ninguna manera pretende negar las mixturas que se dan entre los diferentes motivos que expresan estos jóvenes, ya que la enunciación de la familia, en muchas ocasiones aparece asociado a un relato de mejoramiento de las perspectivas de inserción laboral futura, por ejemplo.

Al reconstruir estos motivos que recondujeron hacia el secundario, a lo largo de todos los testimonios vislumbramos diferentes soportes, es por ello que al final de este apartado daremos cuenta de otros soportes, de índole religioso o comunitario, que aparecen presentes en las trayectorias de algunos estudiantes que consideramos operan en la reinserción de estos jóvenes en la escuela secundaria.

- *Quienes no deciden dejar, tampoco deciden volver*

Del total de egresados entrevistados, varios de ellos nunca asumieron formalmente el abandono de la secundaria, simplemente fue conceptualizado como un “alejamiento de” la institución escolar. Este alejamiento es algo que aparece con cierta recurrencia en las perspectivas de quienes no han finalizado la escolarización obligatoria, aludiendo más a que “ahora no están asistiendo” a la escuela, que a afirmar que “la dejaron” (Sinisi *et al.*, 2010). El alejamiento temporal de la escuela se da por estos “accidentes” vitales combinados con ciertas rigideces de la forma escolar y con los modos tradicionales de funcionar de la secundaria. A su vez, se suma la poca tradición familiar de asistencia al secundario, donde el mandato de asistencia obligatoria no pareciera tener la misma fortaleza que asume para otros sectores sociales con décadas de asistencia al nivel, como es el caso de las clases medias. Lo que desde los “números” estadísticos se muestra como deserción, ya que son registrados por el sistema como “salidos sin pase”, desde la experiencia subjetiva de estos jóvenes es conceptualizado como una imposibilidad de asistir actualmente, pero que lo harán en cuanto puedan.

En el caso de Manuel (Escuela 1), vemos que el alejamiento temporal de la escuela se debió a dos lesiones que tuvo en su pierna que lo obligaron a hacer reposo. Esto implicó, por tanto, la repitencia de dos años, uno durante la primaria y el otro ya en la secundaria, y por tanto, el acarrear con dos años de sobreedad. El no cumplir con la asistencia regular al establecimiento, rasgo inherente de la gramática escolar, significó la exclusión en el sistema.

“...iba a retomar igual, aunque después de un tiempo iba a retomar. E: Los ibas a seguir. Sí. E: O sea que no hubo una decisión de dejar la escuela. No, no” (Manuel, Escuela 1).

Situación similar experimenta Silvana que, por cálculos en la vesícula, tuvo dificultades para asistir al secundario quedando libre en dos oportunidades. Su dificultad para sostener la regularidad, y el hecho de que nadie le insistiera para que fuera ni le dijera que pidiera una reincorporación, hace que termine quedando fuera del sistema. Este caso deja en evidencia la falta de presión por asistir al secundario frecuente en varios relatos, reflejando ya sea la ausencia de alguien que les señale que deben asistir, o bien, la debilidad del mandato que no los hace sentirse obligados a hacerlo. De este modo, Silvana señala: *“...yo no tuve una continuidad en los estudios... iba a la escuela y después me descomponía y no iba. [...] aparte por ahí no insistí en la escuela como para que me tomaran de vuelta... En [el colegio privado al que iba] sí lo hice pero no pude rendir todas libre... seguía yendo igual de oyente, completando carpetas, todo pero rendir todo no, no podía. [...] Quería terminar... por ahí también en esa edad no quería ir a la escuela, capaz que no iba. Pero no, quería terminar. [...] mamá siempre quería que estudie, mi papá me... también... No [me hinchaban] mucho igual porque o sea, sabían que yo también iba a volver a empezar y iba a seguir, mi papá no me insistía tanto pero quería que estudie, mamá sí...”* (Silvana, Escuela 1).

En el caso de David, de la Escuela 5, vemos que una situación familiar conflictiva lo había llevado a quedarse libre del comercial al que asistía mientras cursaba el tercer año; enseguida trató de reincorporarse al sistema en una escuela técnica, pero al ser de diferente modalidad la adaptación fue difícil y dejó a las pocas semanas. Él señala que aunque hubiera tenido problemas y excusas para dejar de ir al colegio, nunca se le cruzó por la cabeza no terminar los estudios secundarios, siendo siempre una de sus metas y prioridades.

“Mirá yo siempre tuve motivos, [...] y yo siempre tuve motivos, siempre para dejar, siempre tuve problemas como para terminar el colegio, por eso es que cuando lo terminé para mí fue como no sé, una revancha quizás, porque yo siempre aunque tuviera problemas yo quería terminar el colegio,

aunque me costaba, aunque me costara mucho lo iba a terminar, yo sabía que pese a cualquier cosa, lo iba a terminar. Eh, nunca se me cruzó la verdad por dejar... Algún día lo iba a terminar, no sé cómo pero lo iba a terminar, porque es era una prioridad, lo necesitaba hacer” (David, Escuela 5).

El caso de Jorge, el joven paraguayo que debió trasladarse en reiteradas ocasiones de Paraguay a Argentina y viceversa también señala que él nunca decidió dejar. Simplemente el hecho de tener que acompañar a su madre a atenderse sus problemas de salud en Buenos Aires, afectó su trayectoria escolar. Es por eso que apenas llegó de Paraguay, se inscribió en una escuela del barrio de Belgrano de régimen tradicional, pero un preceptor de allí, al ver que a la par tenía que trabajar muchas horas, le recomienda pasarse a la ER, donde finalmente concluye sus estudios.

De este modo vemos que en los casos señalados, diferentes circunstancias llevan al alejamiento de la institución escolar, pero no hubo una asunción personal del abandono. A su vez queda en evidencia que el alejarse de la escuela es para estos jóvenes una posibilidad entre otras, lo que habla de la debilidad del mandato de asistir al secundario prevaleciente en sectores con poca historia en el nivel.

- *Para mejorar las perspectivas futuras*

Un grupo de egresados señala que su decisión de volver a estudiar estuvo dada básicamente porque el secundario es el requisito mínimo para poder insertarse en el mercado laboral, y evitar realizar los trabajos menos atractivos. Este relato se hace eco de la obligatoriedad social del nivel secundario, dada por diferentes procesos que marcan la necesidad de concluirlo (Tenti Fanfani, 2003). Esto se da a partir de dos situaciones, ya sea porque son jóvenes que ya han experimentado la precariedad del trabajo, ya sea porque la prefiguran, tal vez viendo las dificultades que gente cercana a ellos tiene para conseguir buenos trabajos sin haber finalizado el secundario.

Por un lado, Marlén, una de las jóvenes egresadas de la Escuela 5, señala que su vuelta al secundario fue porque era lo mínimo necesario para no terminar limpiando todo el día. Justamente, su madre es empleada

doméstica y esta imagen opera como algo que no quiere para su futuro. Por otro, Marcos, que sí ha iniciado su trayectoria laboral junto a su padre apenas deja los estudios secundarios, ayudándolo en distintos emprendimientos, siente la necesidad de independizarse de él y buscar otros trabajos. El primer trabajo que consigue es en una empresa de limpieza, trabajando por las noches, actividad laboral que combina con la asistencia a la ER.

En ciertos momentos de sus trayectorias educativas, estos jóvenes parecen haber dejado de percibir la utilidad de los estudios secundarios. Por tanto, el no tener expectativas en torno a lo que la escuela pueda brindarles para la inserción futura, conduce al abandono y a la posterior inserción laboral. La precariedad que caracteriza al mercado laboral juvenil hace que pronto la desilusión en torno al trabajo se haga presente, y se revaloricen los estudios, asumiendo el sentido más clásico como camino hacia la movilidad social ascendente. Las expectativas asociadas al trabajo, presentes al inicio de la carrera laboral, se disipan cuando una situación precaria, leída como transitoria, comienza a ser vista como una condena de la cual tienen que buscar modos de escapar, llevando del entusiasmo al desencanto (Saraví, 2009a).

Las bajas probabilidades que estos jóvenes ven de insertarse en trabajos no precarios los lleva, por momentos, a idealizar el papel que juegan los estudios en el ascenso social, y sobre todo, en la provisión de cierto trabajo ideal asociado con un tipo particular de empleo que actualmente ya no es el más generalizado: trabajo estable, a largo plazo, de “lunes a viernes”, cumpliendo un horario y recibiendo una buena remuneración. De este modo ven el título secundario como un pasaporte a ese tipo de trabajo propio de una sociedad salarial de otro tiempo y otro lugar (Castel, 1997), y que quedó claramente descrito en el libro de Sennett (2004), *La corrosión del carácter*, el cual habilitaba una proyección a largo plazo, un crecimiento personal y la posibilidad de ascenso social intergeneracional. De todos modos, no está de más señalar que ese trabajo altamente regulado y protegido no parece corresponder a una experiencia previamente vivida en

su entorno familiar, sino más bien a una idealización, a un imaginario que opera como promotor del sostenimiento de la escolaridad.

Esta visión que busca reducir la “inconsistencia posicional” (Araujo y Martuccelli, 2011) se ve claramente en el relato de Marcos, quien tiene planes de seguir una carrera –la de radiólogo–, no necesariamente por interés particular en la disciplina, sino claramente como una puerta de entrada para llegar a esa estabilidad que le brindaría el tener “una carrera”.

“Yo no quiero estar todo el tiempo en ventas, quilombo, la gente que te alborota la cabeza. Una profesión no es lo mismo. [...] No es lo mismo ser mesero que ser un profesional ganando un sueldo fijo por mes. [...] ...quiero empezar los estudios. Cuando terminé el secundario empecé a averiguar en la Cruz Roja. ...cuando estuve trabajando en el, todo lo que fue limpieza trabajé en el [Hospital] Italiano también, y ahí hice conocido al gerente de lo que es radiología y me dijo si vas a hacer radiología no lo hagas en universidades, hacelo en la Cruz Roja que es la mejor capacitación que tenés. Y me tiré para la Cruz Roja averigüé, averigüé, no me concordó horario, y por el horario, entre estudiar o trabajar, necesitaba trabajar. Así que bueno seguí lo que es el trabajo. Ahora que tengo un poco más de tiempo quiero dedicarme, quiero dedicarme, quiero dedicarle al estudio, empezar una carrera, es diferente. ...me interesa lo que es la Medicina, pero no es lo mismo trabajar de ventas y estudiar que trabajar de radiólogo y estudiar. Yo empiezo de radiólogo para tener una base, mi ingreso, mantener a la familia. Yo termino lo que es radiología, trabajo 6 horas, ponele, las otras 18 horas yo puedo estar tranquilamente estudiando Medicina y por ahí tengo la posibilidad de estudiar en el mismo lugar donde trabajo, entendés, son cosas que pongo muy en la balanza, ¿no? Conuerdo todo... Sí, si, si. Después seguiré, médico clínico, algo de eso, me especializaré en alguna que otra cosa, pero me gustaría seguir, seguir y seguir, tengo 25 años” (Marcos, Escuela 3).

Muchas veces, la desilusión se hace presente cuando el título no reedita del modo como lo tenían pensado. La situación que atravesaba Santiago al momento de la entrevista lo refleja claramente. Su imaginario, fomentado por la escuela, le decía que el título le iba permitir tener un trabajo administrativo, más estable, pero la realidad es que en este momento no aparecía ningún trabajo, ni siquiera de cadete y su experiencia en filmación no le aportaba para insertarse laboralmente en otros rubros. Desocupado, sin dinero para capacitarse en su oficio y comprar equipos para dedicarse a eso,

y sin experiencia para que lo contraten en otros trabajos, lleva a que su situación se vea aún más desventajosa.

“Por ahora no tuve rédito digamos, no, no me sirvió porque no... este profesor que me ofreció trabajo me decía bueno ahora con el título podés conseguir otro trabajo de lunes a viernes y con un horario fijo que esto que lo otro... todavía no lo encontré. [...] no consigo todavía un laburo estable, eh, mi currículum que mucho no me está sirviendo porque sí, tengo un oficio pero no me sirve para otras cosas. Buscar trabajo de no sé, de cadete, ¿entendés? No me sirve. Hace poco tuve una entrevista en una casa de revestimientos y me dice, bueno medio día maestranza, medio día cadete, queda tu currículum... tuve una buena entrevista para mí y todo pero no... No me llamaron. Eh, porque el currículum no era lo que ellos buscaban” (Santiago, Escuela 5).

Por otra parte, Irina, una de las egresadas de la Escuela 3 señala que retomó la escuela para finalizarla porque, además de que “todos” le decían que terminara, ella sentía que en cualquier lugar al que fuera a pedir trabajo le iban a pedir el secundario. Esto va de la mano de considerar los estudios superiores como una “espada” para protegerse de ciertas lógicas más credencialistas que están imperando en su barrio últimamente, las cuales considera que derivan de la gestión actual del Gobierno de la Ciudad, a cargo del partido PRO.

*“...estoy conforme con el trabajo que tengo... y hasta el día de hoy me dice que tengo que seguir, que tengo que seguir, más con estos gobiernos que están viniendo y qué sé yo, viste, hay que tener un título universitario... **E:** ¿En qué sentido lo decís lo de “estos gobiernos que están viniendo”? Y el gobierno de la ciudad ya está medio, por ahí tiene que ser así de pedir nuestros papeles, no van viendo si sos referente [del barrio] o no, vos tenés que tener un título, para mí está bien, qué sé yo, pero como que yo lo noto y lo veo, no entiendo de política yo pero siento que este gobierno que está ahora el gobierno de la ciudad no mira las villas, la Villa 15 [donde reside], no mira los espacios educativos que hay... [...] ...mi deseo ahora es este: que si seguimos así, digamos, vaciando cosas... esto, como una espada, digamos, por lo menos tener un título universitario o un comienzo...Sí, como una espada tengo así como que me cubre, sí, cierta seguridad, porque en el día de hoy, no, no tengo esas energías de antes, de viajar en colectivo e ir a estudiar a esa escuela o a esa universidad o hacer el terciario, la energía y el tiempo, no, no tengo. Prefiero mil veces estar en mi casa con mi hijo y hacer las cosas ahí del barrio... así que mi*

mentalidad de estudiar en sí no quiero, pero sí necesito el título universitario, ¿no sé si me entendés?... cómodo, por ahí, pero... [risas] Sí, yo quiero ir, quiero hacerlo, quiero tener el título” (Irina, Escuela 3).

En las razones que llevan a tomar la decisión de finalizar el secundario la idea de acceso a mejores condiciones laborales esté muy presente. El imaginario en torno a la educación como vía para el ascenso social sigue operando fuertemente en el relato de estos jóvenes, con un tinte que apunta sobre todo a conseguir mayor estabilidad en un mercado laboral que ya no ofrece trabajos a largo plazo ni con buenas condiciones laborales. Por otra parte, vemos en las palabras de los entrevistados la percepción de la titulación superior como garantía de protección laboral, lo cual en muchas ocasiones deja entrever cierta ingenuidad o desconocimiento de lo que implica el tránsito por una carrera terciaria o universitaria. Al mismo tiempo, se observa cierta idealización del trabajo profesional, considerándolo una vía directa al tipo de trabajos que desean.

- *“Fue por decisión propia”*

Tres de los cuatro jóvenes entrevistados de la Escuela 5 señalan que retomaron los estudios secundarios “por decisión propia”, la cual fue tomada como resultado de un “balance personal”, de darse cuenta lo que era mejor para ellos, o por verse reflejados en ciertas imágenes a las cuales no querían parecerse. Al mismo tiempo, a partir de esta forma de enunciar las razones de su vuelta, invisibilizan otro tipo de referencias o soportes que pudieran haber acompañado esa decisión.

Martuccelli (2007) señala una relación entre la visibilidad-invisibilidad de los soportes, y las posiciones estructurales de los individuos, lo cual nos puede servir para pensar el modo en que estos jóvenes enuncian su vuelta a la escuela. El autor señala que la imagen valorada es la de aquel individuo que se tiene por sí solo desde el interior, capacidad de carácter casi heroico propio de sus cualidades personales que tiende a encontrarse con mayor frecuencia entre los sectores privilegiados. Justamente es por que son sostenidos por el exterior que pueden tener la férrea sensación de que son ellos solos los que se sostienen, y por tanto, sus soportes se caracterizan por

su invisibilidad. No hay individuo que pueda vivir sin soportes, que se sostenga solo frente al mundo; es únicamente cuando cuenta con los soportes externos suficientes que el individuo cree que se sostiene por sí solo y que lo hace por sus cualidades personales.

Podemos interpretar que esta frase utilizada por estos jóvenes, “volví por decisión propia”, va en esta dirección, habiendo podido afrontar esa decisión como totalmente individual, porque contaban con otros soportes menos visibles que les daban una sensación de suspensión social. Ahora bien, uno puede rastrear otros elementos que pueden estar jugando, otros soportes heterogéneos, reales o imaginarios, que operaron en la decisión de estos jóvenes.

Justamente estos tres jóvenes, Leandro, Santiago y Cristian, son egresados de la Escuela 5 y se encuentran ubicados en una posición estructural más cercana a una clase media trabajadora, sector social donde el imaginario educativo está presente más tempranamente, en términos históricos, como mandato y obligación. Asimismo, las trayectorias educativas de sus padres son más prolongadas, iniciando varios de ellos el secundario, y en un caso alcanzando un título terciario. Por otra parte, cuando observamos lo que motoriza esta decisión “individual” vemos que en general se asumen como en “oposición a”: en oposición a lo que decían los padres –“decían que no lo iba a terminar” (Santiago)-, a integrantes de la familia que se constituyeron como “antimodelos” (Leandro), a la imagen en la que se veía reflejado, la de un vecino treintañero que asumía el estereotipo de “vago” e “inmaduro” (Cristian). De este modo, los soportes que apenas se vislumbran en los relatos de estos jóvenes cuentan con una menor visibilidad en sus formas de enunciación. Algunos hablan de cierto imaginario que valora la educación y rechaza la “vagancia” como forma de vida; otros, de la presencia familiar, aunque sea por la negativa, para diferenciarse de ellos o bien, demostrar las capacidades propias y desafiar las formas en que fue catalogado o nominado previamente.

- *La apelación explícita a la familia y los seres queridos*

Alrededor de la mitad de los entrevistados hizo alusión a algún familiar o ser querido como intervinientes en la decisión de volver a estudiar, mostrándose éstos como centrales en dicha decisión. Madres, padres, hermanos, parejas, comienzan a jugar aquí un lugar importante en la decisión de retomar los estudios, aunque como veremos, aparecen de maneras diferentes.

Comencemos con aquellos que refieren a que vuelven a estudiar por sus padres. Por un lado, vemos que algunos aluden a una promesa que querían honrar -“se lo prometí a mi mamá” (Francisco, Escuela 1)-, por otro, vemos que hay un señalamiento de que lo hacen porque los padres siempre les han insistido que es lo mejor para ellos. Vemos, pues, que la familia ocupa un lugar importante en estas decisiones, pero asociado en muchas ocasiones con la promesa de mejoras en la vida a partir del paso por la educación.

En el caso de Mariela, la joven misionera, vemos que alude a diferentes generaciones de su familia que estuvieron presentes a la hora de decidir retomar los estudios, por un lado su hermana menor, por el otro su madre y su abuela.

“...yo siempre, o sea, mi objetivo era poder terminar la secundaria... porque como mi mamá no terminó la secundaria, llegó hasta séptimo. Entonces como yo también tengo una hermana de nueve años, mi objetivo era poder terminar al menos hasta quinto año y después poder ayudarla a ella. Y también por mi mamá, porque mi mamá me dice “aunque tengas 40 años vas a terminar la secundaria”. Mi abuela también. Mi abuela, allá en Misiones yo siempre fui a la tarde, entonces llegaban las 11 y me decía tenés que bañarte, tenés que comer y ella me llevaba hasta la puerta del colegio para que yo no me vaya a otro lado, así que...” (Mariela, Escuela 1).

El caso Francisco (Escuela 1) también es característico. Por un lado, la situación familiar relacionada con la separación de sus padres fue la que desestabilizó en cierta medida su trayectoria escolar, porque “lo afectó” y por eso dejó la escuela. Pero también es la familia, particularmente la madre, la razón de su vuelta. Esto da la pauta de la relevancia de la familia

en tanto soporte, mostrando cómo la alteración de este apoyo puede desestabilizar una trayectoria, así como aportar a su “re-estabilización”.

“...a mi mamá le contaron del colegio acá, el de Patricio y Río Cuarto. Me dijo y le dije que sí, que no había problema que iba a terminar el secundario que se lo había prometido y me anotó ahí... quería que tenga un futuro mejor, que no sea como ella, siempre me decía lo mismo. O que no sea como mi papá, que ellos siempre trabajaron de chicos y dejaron el colegio por culpa, porque no eran como ellos son ahora conmigo, o sea mis abuelos, ¿me entendés? Y mis papás a mí y mi hermano nos insistían que estudiemos, que estudiemos, hasta a mi hermano en la facultad. Y mi papá se la pagaba y le dijo que se la iba a pagar que quería que termine, nada más...” (Francisco, Escuela 1).

En el relato de dos egresados aparece la pareja como la figura fuerte, que apuntala e incita la vuelta a la escuela. Recordemos el caso de Elena, quien deja la escuela por su deseo de trabajar; ella señala que su novio, actual marido y padre de su hijo, le insistía con que tenía que terminar el secundario.

“... es más me obligó él a dejar porque nunca quería dejar de trabajar. Y nada, dejé de trabajar y empecé a estudiar, empecé el colegio sólo a hacer eso... [Yo] si no terminaba... quedaba ahí. Fueron ellos [la madre y el marido], sí. Fue él [el marido] también el que me corría al colegio cuando yo faltaba o no quería ir, él me sacaba... andate de acá. Nada y fue él...” (Elena, Escuela 3).

Por otra parte, vemos el caso de Alberto, quien retomó la escuela junto a su novia, Marlén, la madre de su hijo. En su relato, ella aparece como una persona clave para su integración, no sólo en la escuela, sino también en la ciudad ya que él es oriundo de Cañuelas; ella no sólo es la que lo hace volver al colegio, sino que es quien le enseña cómo manejarse en la ciudad y lo introduce en un mundo desconocido hasta el momento para él.

“Yo en Cañuelas trabajé bueno, tareas de campo, fui paletizador, coseché, fui a la quinta, cosechaba, amansaba caballos... cuando yo llegué [a la ciudad] no entendía nada, ni viajar en colectivo sabía.... me trajo Marlén a mí. Nosotros nos conocimos en Liniers y ella me trajo...en un boliche. Nos empezamos a conocer y nos pegamos onda. Después pasó el tiempo hasta que te encariñás, y bueno, nada, y lo tuvimos [al hijo]... me vine para acá y no tenía ni idea de cómo se metía la moneda en el colectivo, era Tarzán en

la ciudad, de computadora no sabía nada, la miraba a la computadora como una tele más... bueno, hasta que Marlén me empezó a enseñar, me empezó, me acuerdo que me dijo que tenía que practicar más con el tema de la escritura, empezar a leer un poquito más, vení que te enseñó un poquito de Internet lo que es la Internet... eh, además me dice por qué no te venís a estudiar acá me dice ella, bueno, y al tiempo quedó embarazada. Y agarré, me vine para acá, me anotó ella en el colegio, porque yo si sería por mi propia voluntad todavía estoy trabajando en el campo... ella fue la que me empujó a terminar de estudiar” (Alberto, Escuela 4).

Por último, restaría mencionar a aquellos egresados que toman como referencia a su familia en la decisión de volver a estudiar, pero no necesariamente para corresponder a un pedido de algún familiar. Sino que buscan constituirse en una fuente de orgullo para ella. Si bien aparece soslayadamente en el caso de dos egresadas de la Escuela 1 -en Mariela, para ayudar a su hermana menor, y en Silvana, porque de los seis hermanos iba a ser, junto a su hermano mayor, la que tuviera el título secundario en la familia-, en el caso de Nicolás, de la Escuela 3, la fuente principal de motivación para volver a la escuela es distinguirse y superar el nivel educativo que caracteriza a su entorno familiar.

*“...Claro, era vago, es decir, yo siempre de chiquito andaba mucho en la calle, con mis primos, siempre, pero la idea de estudiar, de no dejarme llevar por la calle y todo eso era parte de mi familia y bueno, yo me decidí orientar a eso, porque tengo un sobrino adicto, otro que roba, otro que está en la cárcel, y yo preferí seguir... [...] yo quería estudiar, prefería estudiar...que trabajar, claro. Y yo preferí estudiar. Preferí estudiar más que nada porque en mi familia no hay ninguno que tenga el secundario. Ninguno. De hecho los chicos de mis primos... que están en primaria, tienen, uno tiene 17 y todavía está en tercer grado... Eh, bueno más que nada me concentré más en eso porque no me gustaba mucho la familia, no había ninguno con secundario y bueno preferí eso. **E: Quisiste ser vos el que...** Sí, el primero...Destacar en algo, con buena voluntad” (Nicolás, Escuela 3).*

Como pudimos ver, son varios los egresados que refieren a la familia como involucrada en su decisión de retomar los estudios, pero no siempre es referenciada del mismo modo. En algunos casos constituye el principal motivador, a partir de una promesa o de la insistencia de las generaciones mayores para continuar estudiando; en otros ya la propia familia constituida

juega un rol relevante; por último, en tanto mecanismo de distinción y fuente de orgullo al interior de la misma familia. Lo que sí se puede observar en lo señalado hasta el momento es que los lazos familiares juegan un papel relevante en tanto soporte vital para los jóvenes, operando tanto como desestabilizador así como estabilizador de la trayectoria educativa.

- *La presencia de otros soportes: los apoyos comunitarios y religiosos*

En el apartado anterior pudimos ver que en el relato acerca de la vuelta a la escuela se vislumbran ciertos soportes que aparecen asociados directamente con la decisión de retomar los estudios secundarios, como la familia y seres queridos, y cierto imaginario que asocia la escuela con la movilidad social ascendente. Pero a medida que avanzábamos en las entrevistas de los distintos egresados comenzamos a percibir que algunos de ellos remitían a otras esferas de integración y sociabilidad; por un lado, la afiliación a ciertas iglesias, por el otro, la participación en actividades comunitarias en los barrios donde viven.

En relación con los soportes de corte religioso, dos egresados hicieron explícita alusión a su pertenencia a iglesias y por tanto, su participación en actividades organizadas por estas instituciones.

Comencemos por el caso de Silvana, quien desde chica participa de las actividades organizadas por la parroquia católica de su barrio, la Villa 21 de Barracas. Primero comienza participando del grupo de exploradores de la parroquia; ya a los 16 asistía a unos cursos de cerámica que brinda el centro de formación profesional que tiene la iglesia, donde también se dan cursos de herrería, carpintería, computación, entre otros. En general, estos cursos están orientados a los jóvenes y adolescentes de la villa, que asisten o no a la escuela, y pretenden formarlos en un oficio a la vez que buscan evitar que estén todo el día en la calle. Su participación en estos cursos se prolonga, pero ya como profesora. Es becada por el centro, junto a otros compañeros, para realizar un curso de cerámica en un sindicato y así poder dictar las clases. Este trabajo aún lo tiene, junto a otro en una escuela secundaria que se abrió en la villa, trabajo que consiguió gracias a su conocimiento del

barrio. Silvana recordemos que es la joven que dejó de asistir a la escuela por problemas de salud. Su pertenencia a la iglesia también la ayudó en otras circunstancias. Al quedar libre en la primera escuela, los padres de la parroquia le consiguen media beca en un colegio privado para que retome los estudios secundarios. Pero como aún seguía con dificultades de salud volvió a quedar libre en esta escuela. Como vemos, la pertenencia a la parroquia juega un rol importante, no sólo en su vida laboral, sino también al colaborar con la consecución de sus estudios.

Otro de los jóvenes egresados que mantienen una relación estrecha con una institución religiosa es Nicolás (Escuela 3), quien pertenece a una iglesia evangélica del barrio Ramón Carrillo, donde vive en Soldati, y a la que asiste desde “chiquito”. A los 14 o 15 años comienza a brindar su ayuda de modo voluntario en la iglesia, asistiendo a “viejitos”, lo que hacía que la frecuentara con mucha asiduidad.

“...trabajaba con viejitos, me levantaba a las... si bien el trabajo era dos veces por semana, tenía que levantarme más o menos 5 y media, 6 de la mañana, iba a un lugar donde se reunían viejitos... servían café, qué sé yo, se le hablaba de la Palabra de Dios. Y bueno, yo servía el café, les hablaba, ponía los equipos, los micrófonos, arreglabas las guitarras, todas esas cosas, eh, cuando salíamos de excursión bueno yo tenía que estar ahí siempre... me gustaba hacerlo. De hecho las recepcionistas me regalaron qué sé yo, una me regaló una guitarra, otra me regaló un perfume. Yo estaba bien. Me daban de comer, por el desayuno... era voluntario, era porque me bancaba yo mismo poder viajar en colectivo, este, de hecho lo hice hasta después de dejar, es decir, de terminar la escuela... me gustaba, me encantaba hacerlo” (Nicolás, Escuela 3).

Este lugar que tiene la iglesia está en estrecha relación con el rol que juega su familia, especialmente su padre, a quien describe como una presencia fuerte en su vida. En varios momentos de la entrevista se refiere a él, señalando el modo en que les marcaba el camino, por medio del ejemplo y dándoles a elegir.

“...mis padres siempre me decían esto te conviene y esto no, esto te conviene, esto no. Mi papá no me decía vos hacé esto o te rompo la cabeza. “Yo te doy a elegir”... y a todos nos hizo eso así que... nos tenía medio correctitos, más que nada porque el ejemplo de él...es muy fuerte. Siempre,

es una presencia fuerte. Es una presencia... mi mamá también... más que nada era por el ejemplo. Mi papá no lo vas a ver peleando con nadie, siempre habla bien, de hecho ahora es vicepresidente del barrio, eh... son esas cosas que uno admira del padre cuando ya es grande” (Nicolás, Escuela 3).

Situaciones similares describen otros egresados, pero en lugar de asistir a centros religiosos, lo hacen a espacios comunitarios en la zona en la que viven. El caso de Irina refleja claramente esta situación, y el papel relevante que las actividades comunitarias juegan en su vida familiar y laboral. Se crió junto a su familia en la villa 15 de Mataderos. En el año 2001, uno de sus hermanos muere en la villa y se mudan a Lugano I y II, pero el vínculo con el barrio persiste de diferentes maneras. Ella vuelve a vivir allí cuando se junta con su marido. A su vez, su madre siempre tuvo un comedor comunitario en el cual Irina colabora. Además, desarrolla sus actividades laborales allí.

Desde chica, junto a sus primas, participó en diferentes actividades y eventos organizados por centros culturales, formó parte de una murga, hizo “cursos pedagógicos”. En el año 2000, inicia el curso de recreación en Puerto Pibes, en la Costanera, el cual dura tres años. Ya con 16 años comienza a trabajar en una juegoteca¹⁰¹ del GCBA, la cual funciona en el espacio cedido por una parroquia. Luego, consigue trabajo en el Club de Chicos¹⁰², programa también del GCBA. Todas estas actividades la han vuelto un referente en el barrio, lo cual para ella fue lo que le permitió hacerse un lugar en términos laborales.

“Pero lo más importante creo que fue ser referente del barrio, conocer el barrio, conocer la gente, la comunidad de ahí, las familias, y eso fue uno de los motivos que me contrataron a mí para laburar. Así que desde el 2003 que estoy en la juegoteca y desde 2007 en el Club de Chicos” (Irina, Escuela 3).

Esta vida comunitaria está asociada a las tareas que desarrolla su madre, a la cual valora especialmente. En varias ocasiones señala que “la que tiene más

¹⁰¹ Para conocer sobre el programa de juegotecas barriales, ver nota al pie 83.

¹⁰² Para conocer sobre el programa de Club de Chicos, ver nota al pie 84.

historia es mi mamá”, y destaca la valentía que tuvo con cuatro hijos chiquitos de quedarse sola y dejar a su papá en Tierra del Fuego, donde vivían, porque era violento. La madre, además de llevar adelante el comedor, trabaja como operadora en un CAT¹⁰³ (Centro de Atención Transitoria), un hogar transitorio del Gobierno de la Ciudad que queda en el barrio de Flores. Otra vez vemos entrelazada la vida familiar con otros soportes, en este caso, de tipo comunitario.

A estos ejemplos se suma la situación de Elena, también egresada de la Escuela 3, quien a partir de su relación de pareja, forma parte activa de un comedor comunitario en la villa 20. Este comedor fue creado por su suegro hace 14 años y está ubicado justo debajo de su actual casa. Como señalamos previamente, Elena vino de Chaco cuando tenía 15 años más o menos, y dejó la escuela a los 16 porque quería trabajar. Hace 8 años conoce a su actual marido, quien la incentiva a que retome los estudios. Ella actualmente tiene un hijo, y está estudiando en un terciario para maestra jardinera. Recientemente su suegro fallece y es el marido de Elena y ella quienes lo sostienen para poder continuar dándoles diariamente el almuerzo, la merienda y la cena a alrededor de 400 personas.

Cuando observamos quiénes son los egresados que participan de este tipo de actividades vemos que en su totalidad son jóvenes que viven en villas de la ciudad. Esto consideramos que no es azaroso ya que el tipo de sociabilidad que se dan en estos barrios populares asume características diferentes a las que se registran en zonas urbanas más céntricas, en los que su población pertenece a sectores de clase media o clase media alta –situación que veíamos especialmente entre los egresados de la Escuela 4 y 5, ubicadas en los barrios de Belgrano y Almagro respectivamente.

Denis Merklen (2010) señala que las transformaciones del Estado y la desarticulación de ciertas protecciones asociadas al empleo, llevan a una reconstitución de los mundos populares, donde la inscripción territorial en el barrio opera como un “parche”, un sustituto a la desafiliación sufrida. De

¹⁰³ Para conocer sobre el CAT, ver nota al pie 82.

este modo el barrio se volvió la base de estructuración de soportes sociales indispensables para quienes se desenganchaban del trabajo, los sindicatos, y el entramado institucional. Duschatzky en su trabajo *La escuela como frontera* (1999) también alude al lugar del barrio como espacio de inscripción identitaria para los jóvenes de sectores populares, generando fuertes lazos de implicación. Estos procesos se ven reflejados en los tipos de producción simbólica y cultural que se dan en los barrios, del cual es claro ejemplo la difusión de una nueva religiosidad, marcada por la proliferación del pentecostalismo y la renovación de las prácticas católicas (Semán, 2006).

En muchas ocasiones, estos espacios de inserción de los jóvenes quedan invisibilizados, sobre todo cuando se pone fuertemente el foco en la escolarización secundaria como estrategia principal de integración social de la juventud. Si bien no hay que desestimar ciertos programas y actividades¹⁰⁴ que buscan integrar a los jóvenes a la escuela media, en muchas ocasiones esta incorporación de “lo joven” es realizada en los márgenes de la institución, en lo que Kantor (2007) llama el *afueradentro*. Como señalamos en el segundo capítulo, desde la política educativa el foco está fuertemente puesto en la integración de la población joven a partir de la escuela secundaria, aunque en la práctica, muchas escuelas, sobre todo las que atienden a sectores populares, establecen lazos con otras esferas comunitarias pero ese lazo tiende a ser construido localmente, como parte de esa solidaridad y sociabilidad barrial.

Generalmente se tienden a pensar los efectos de la educación en otras esferas sociales, como la laboral, los consumos culturales, los procesos electorales, etc. (Baudelot y Leclercq, 2008). Pero consideramos que no se han analizado de igual manera los efectos de otras actividades y esferas de integración, como las comunitarias, en la labor de la escuela. Si bien este trabajo no se propone indagar en profundidad este aspecto, sí podemos señalar cierta complementariedad de los espacios comunitarios y religiosos

¹⁰⁴ Entre otros, es posible mencionar los Centros de Actividades Juveniles o los Clubes de Jóvenes.

con el escolar. Lo interesante es pensar los modos en que estos espacios efectivamente se enlazan con la labor de la escuela, observando el tipo de “cualidades” o “disposiciones” personales que fomentan en estos jóvenes y que luego son sobre las cuales opera la escuela. Con esto queremos apuntar a la compatibilidad entre la disciplina escolar y el tipo de actividades que estos jóvenes realizan en el centro comunitario o religioso.

Los docentes de reingreso, señalan que a estos chicos primero hubo que “volverlos estudiantes”. Basadas en las historias escolares de los que llegan a las ER y en la dificultad inicial que muestran algunos jóvenes en relación al comportamiento dentro de la escuela, las autoridades y docentes sostienen que una gran parte de la enseñanza está dirigida a que “aprendan a ser alumnos”. Aprender el oficio del alumno, el manejo dentro de la escuela, el respeto a las pautas de comportamiento propias de la institución como atender en clase, respetar los horarios, no agredirse con los compañeros, son algunos de los aspectos a los que las escuelas dan mucha importancia al principio de la escolarización.

“...(con relación a) la violencia, acá se agarran a trompadas, cada tanto las pibas se agarran a trompadas y cada tanto tenés que actuar. Pero creo que el hecho de ser más escuela en el imaginario de los pibes también hace que exista un modelo de escuela que permite ciertas cosas y ciertas no, yo en segundo año dije: “Muchachos la escuela depende de ustedes, porque si ustedes van a bardear como el año pasado, vamos a seguir peleando, peleando, y peleándola pero si ustedes ya entendieron por dónde va la cosa y le demuestran a los demás por dónde va la cosa, acá va a haber escuela, más escuela que cuando terminaron” y de hecho fue así, los pibes se portaron como alumnos de la escuela...” (Director, Escuela 1).

“...El tema es...que no han sabido ser alumnos, en el sentido de Piaget, de que la inteligencia es adaptación al medio, llamemos al medio escuela y adaptación ser un alumno que llega hasta el último año, bueno no pudieron, no sabemos por qué, lo que nos importa es que acá se adapte y nosotros nos adaptemos a ellos también, entonces se transforma en alumno el chico que estando cuatro, cinco años termina, se recibe... Porque en otros colegios, está el recurso disciplinario, ¿funciona? no, entonces llama al preceptor, y el preceptor saca al alumno que llama al padre y esto y lo otro. Pero cuando eso que no lo podemos hacer, con chicos donde eso ya fracasó... hay que empezar a reconstruir bien el vínculo y ejercer el liderazgo frente a los alumnos, y lograr ejercer el liderazgo de la pertinencia durante la hora

de clase, que se hace lo que se debe hacer...” (Asesor pedagógico, Escuela 4).

La forma escolar establece cierto modo de organización del trabajo que requiere de los diferentes actores determinadas pautas de conducta y el respeto a las normas que rigen el espacio escolar. El disciplinamiento de los cuerpos, tan adecuadamente analizado por Foucault (1987), a partir de las tecnologías de poder que se dan en la escuela demanda determinado tipo de conductas en los distintos tiempos y espacios pautados en la escuela. La regularidad en la tarea, el respeto a los horarios de entrada, la constancia en la realización de una labor, etc., son todas conductas que se van estableciendo desde la institución escolar, y que históricamente se inculcan fuertemente en el nivel primario (Althusser, 2005; Bowles y Gintis, 1990). Claramente la institución escolar no sólo es una institución que transmite conocimientos, sino que juega un rol relevante en los procesos de socialización y regulación de las conductas.

Como señala Perrenoud (2006), en la escuela se adquieren una serie de aprendizajes que conforman el “oficio del alumno”, es decir, saberes, habilidades, valores, códigos, hábitos y actitudes que permiten sobrevivir en una organización de tipo burocrático, sea como estudiante, trabajador, enfermo, usuario, etc. De esta manera, la experiencia durante la escolarización es transferible a otros tipos de grupos u organizaciones.

Pero aquí consideramos que se da un proceso complejo, donde los hábitos y conductas adquiridos en diferentes espacios colaboran con la labor de la ER. Por un lado, quienes asisten a reingreso son jóvenes que en su gran mayoría no han tenido dificultades para transitar por el nivel primario. Esta situación es evidente no sólo en las entrevistas a los egresados, sino también en los alumnos que entrevistamos en 2007. Pero que sí han encontrado dificultades para adaptarse al nivel secundario, que demanda mayores niveles de autonomía por parte de los estudiantes y exige el respeto a ciertas pautas de convivencia.

Consideramos que en cierta medida, aquellas habilidades que estos jóvenes se ven obligados a aprender y sostener en el tiempo para poder participar de los espacios comunitarios y religiosos se vuelven “terreno fértil”¹⁰⁵ para que la escuela inculque exitosamente el oficio del alumno en estos jóvenes que no lo habían adquirido previamente. De este modo, la realización de cursos, el cumplir con horarios, el responsabilizarse y comprometerse con la realización de una tarea, etc., son todos aspectos reseñados por estos egresados a la hora de describir su labor en estos centros que coinciden con aquellos que les demanda la escuela. Podemos decir que el contar con estos soportes comunitarios colaboran en la generación de cierto *habitus* adaptable a las condiciones escolares. Lo que hacen en la escuela es parte de eso que ya pusieron en práctica previamente, tal vez de modo no tan esquematizado, o pautado, pero definitivamente presente. De este modo, la disciplina, los horarios, el compromiso con una actividad, cierta constancia a lo largo del tiempo, son cualidades que van adquiriendo en dichas esferas de integración religiosa y comunitaria, que les han servido como recursos para adaptarse a la escuela, y de la cual ésta se valió para realizar su tarea de modo exitoso.

Ahora bien, así como colaboran en la readaptación de la escuela, no podemos negar que la legitimidad de cada uno de estos soportes es muy diferente a la que detenta el título secundario. Sin ir más lejos, queda graficado cuando Irina marca que si bien es una referente barrial por su trayectoria en las actividades formativas y comunitarias del barrio, necesita contar con las credenciales escolares, porque es lo que le piden mínimamente desde el GCBA. Por otra parte, socialmente la validez que tiene cada una de estas esferas, por ejemplo, en términos de inserción

¹⁰⁵ Baudelot y Leclerq afirman que las escuelas de la segunda oportunidad o la formación de adultos sólo es aprovechada por aquellos que se han beneficiado con la primera. De este modo pareciera que la formación continua viniera a terminar una formación inicial, densa pero incompleta para los trabajadores que pueden incluirla en una estrategia de carrera y por tanto “...los programas de educación y formación de adultos tienen la tendencia de no llegar a las personas de escasas competencias, que son las que más los necesitan” (Baudelot y Leclerq, 2008: 32)

laboral, claramente es diferente, lo que queda explícito cuando se señala al título secundario como la mínima credencial para conseguir un trabajo. Las puertas que abren cada uno de estos soportes son diferentes. Si bien los soportes comunitarios habilitan ciertos espacios –y Merklen (2010) lo marca claramente, en términos de posibilidad de adquirir ciertos recursos, incluso, conseguir ciertas ocupaciones o ingresos-, el contar con un título secundario les habilita espacios con mayores niveles de formalidad, y en algunos casos, la posibilidad de salir de las coordenadas del barrio, ya que están fuertemente entrelazados con la sociabilidad local. Pero la combinación entre las redes del barrio y la credencial del secundario, pareciera otorgarles a estos egresados un mejor posicionamiento relativo en el mundo laboral.

De esta manera, si tuviéramos que valorar la legitimidad de estos espacios religiosos y comunitarios, deberíamos indicarle una legitimidad media, sobre todo si los pensamos en relación a la titulación secundaria. Estos soportes no son considerados socialmente negativos o que afecten negativamente otras inserciones sociales –como puede ser el caso que ya referenciamos previamente de la pertenencia a “bandas juveniles”- pero no necesariamente garantizan, dentro de un marco estructural amplio, una plena inserción social y laboral. Sí pueden constituir una ventaja, como en el caso de Irina, cuando esos lazos construidos localmente en el barrio, los cuales constituyen un verdadero capital social, se combinan con la posesión de las credenciales educativas mínimas.

Lo que quisimos señalar en este apartado es la presencia de otro tipo de soportes, no sólo los familiares, que están presentes en las trayectorias de estos jóvenes egresados de las ER, y que, consideramos, contribuyeron a su reinserción exitosa en el sistema. No sólo porque les permitieron hacer esa reconversión previa de asumir la decisión de volver a estudiar, sino que constituyen parcialmente la “materia prima” sobre la que trabaja la escuela para modelarlos en tanto alumnos.

5.3.4. Recorridos post-egreso: situación actual de los egresados

A la hora de seleccionar a los jóvenes para conformar la muestra priorizamos que hubiera transcurrido cierto tiempo entre el egreso y el momento de la entrevista, a fin de observar su recorrido luego de egresar. Esto pudimos cumplirlo en la mayoría de los casos, ya que 13 de los 16 egresados finalizaron entre los años 2006 y 2009. Sólo 3 de ellos lo hicieron entre 2010 y 2011, los cuales pertenecían a la Escuela 5, que comenzó a funcionar un año y medio después que el resto de las instituciones.

En este apartado nos proponemos reflejar la situación a nivel familiar, laboral y académica del conjunto de los egresados, observando el trayecto que han delineado desde el egreso hasta el momento de la entrevista.

Con respecto a la situación familiar, para todos nuestros egresados la familia es un actor que está presente en sus vidas, ya que en sus relatos abundan las referencias a padres, hermanos o parejas. La mayoría de ellos, 10 de los 16 egresados, aún no están en pareja ni han formado una familia propia. Recordemos que las edades de estos jóvenes se concentran dentro del rango que va de los 22 a los 25 años.

De la Escuela 1, dos de los egresados, Mariela y Francisco, siguen viviendo con sus padres y hermanos y no han formado pareja; por su parte, Silvana vive con su novio en un departamento que alquilan en Barracas, y Manuel tiene su esposa e hija de menos de dos años, viviendo a su vez con sus padres y la familia de su hermano. En la Escuela 3, la situación es un poco diferentes, de los cuatro egresados, tres tienen familia propia. Las dos chicas, Irina y Elena, están en pareja y cada una de ellas tiene un hijo; Marcos vive con su mujer y sus tres hijos, el primero de ellos nació el último año que estaba cursando la escuela. Nicolás es el único de esta escuela que es soltero y vive con sus padres y hermanos. En la Escuela 4, dos de los egresados son solteros y no tienen hijos; es el caso de Jorge y de Gianella, ésta última al momento de la entrevista estaba planeando irse a vivir con su novio pero para eso tenía que buscar un trabajo mejor remunerado. Alberto, por su parte, tiene un hijo que tuvo con Marlén, pero está separado de ella y ahora está soltero. En cambio ella, está con una

nueva pareja con la que tuvo su segundo hijo. En la Escuela 5, todos los jóvenes entrevistados, están solteros, sin hijos, y viven con algún familiar, ya sea con la madre o el padre, con los abuelos y con algún hermano.

Pasemos a ver la situación laboral de estos jóvenes luego de haber transitado unos años desde que egresaron. Sus trayectorias laborales son bastante heterogéneas, ya que varios de ellos no habían trabajado antes de ir a la ER ni durante la cursada, mientras que otros sí combinaron la cursada con el trabajo.

En la Escuela 1, recordemos el caso de Silvana. Ella trabajó durante la cursada en la ER, dando los cursos de cerámica en el centro de formación profesional de la parroquia, trabajo que sostuvo hasta el momento de la entrevista. Además de este trabajo, ahora se desempeña como preceptora en una escuela secundaria dentro de la villa donde se crió, contratada ya que conoce bien a los chicos del barrio. Manuel, por su parte, no trabajaba antes ni durante la ER; recordemos que jugaba al fútbol, pero no parecía tomarlo como un trabajo. En el último tiempo de cursada iba a un supermercado “chino” a ayudar como repositor cuando lo necesitaban. Desde que egresó entró en el rubro seguridad y ha trabajado como guardia en dos empresas y en distintos “objetivos”, es decir, apostado en diferentes sitios, generalmente supermercados. Al momento de la entrevista se había quedado sin trabajo hacía un par de semanas, y buscaba seguir en el mismo tipo de trabajo. Francisco, por su parte, nunca trabajó durante la cursada; luego lo hizo como repositor en diferentes supermercados, como repartidor de pedidos en una empresa, en la cocina de una casa de empanadas, todos ellos trabajos temporarios que a veces dejaba para irse de vacaciones con sus amigos o irse a vivir con una novia que tuvo. Mariela trabajó como niñera el último año que cursó la secundaria, luego entró como cajera en una cadena de supermercados y en el parque de juegos de un shopping, posteriormente retorna como cajera a otra cadena, pero al finalizar el período de prueba queda afuera. Al momento de la entrevista trabajaba de cajera en un restaurant en el que su tío era el encargado.

En la Escuela 3, Nicolás, ahora preceptor de la ER, durante la cursada ayudaba a servir el desayuno en la iglesia a la que pertenece, por lo cual

recibía algún dinero, que servía para financiar sus viáticos. Luego de egresar trabajó como ayudante de predio en las colonias de verano del GCBA. Elena trabajó al dejar el secundario, vendió ropa interior en la calle, pero luego, cuando retoma los estudios, ya viviendo con su marido, deciden que no trabaje. Al momento de la entrevista estaba haciendo unas prácticas en un jardín de infantes, en el marco de su carrera de maestra jardinera, y también ayudaba en el comedor que solía ser de su suegro y ahora coordina su marido. Irina trabajó desde chica en la Juegoteca del GCBA, hasta el día de hoy lo hace, y luego de egresar también consiguió trabajo en el Club de Chicos, todo en el barrio donde se crió, la Villa 15 de Mataderos. Quien trabajó antes, durante y después de la ER fue Marcos. Cuando deja de asistir al comercial al que iba, su padre estaba abriendo una rotisería en la que trabajó hasta que empezó a andar mal el negocio, que es cuando decide abrirse del padre y retomar los estudios. Durante la cursada en la ER, trabajaba en horario nocturno, luego de salir de la escuela, limpiando un banco para una empresa de limpieza. Luego cambia de empresa, y pasa a limpiar por las mañanas un laboratorio de medicamentos, en el cual estaba muy cómodo. Pero se entera, a través de su hermano que trabaja en un shopping de Avellaneda, que estaban buscando vendedores en una casa de deportes. Como el sueldo era considerablemente mayor, cambia de trabajo, pero lo echan tiempo después, como señalamos antes, cuando se afilia al sindicato. Luego de estar parado un mes, encuentra trabajo como vendedor en una concesionaria de autos.

En la Escuela 4, Jorge trabajó en la carnicería de un supermercado “chino” junto a su hermano, el año que le faltaba para terminar el secundario. Luego vuelve a Paraguay, donde estudia, y al momento de la entrevista trabajaba en la carnicería que tiene con su hermano en el barrio de Barracas. Gianella, por su parte nunca trabajó hasta egresar, cuando el padre le consigue un trabajo de recepcionista en una clínica estética, donde está en negro. Marlén tampoco trabajó durante la cursada, porque cuidaba a su hijo. Luego de egresar estuvo unos meses en un local de ropa, pero era muy cansador porque no tenía franco ningún fin de semana. Luego cambia y pasa a trabajar en una cadena de comidas rápidas donde aún sigue trabajando; la

desventaja es que al estar abierto las 24 horas puede tocarle trabajar en cualquier horario. Por último, Alberto, cuando vivía en Cañuelas trabajó en distintas actividades rurales, al venirse a Buenos Aires, mientras cursaba, trabajaba en una panadería. Luego comienza a dedicarse a tareas de “custodia personal”, lo hace de modo independiente y reviste un alto grado de informalidad. Él señala que su trabajo es brindar protección a personas que lo contratan cuando deben ingresar a algún barrio peligroso de la ciudad. Este es el trabajo que aún realiza y lo desarrolló a partir de amistades con ex policías y ex militares que le han enseñado el “oficio”.

Entre los egresados de la Escuela 5, mayormente no han trabajado ni antes ni durante la ER, salvo Santiago, que desde que deja el secundario hace cualquier tipo de trabajo –reparte volantes, trabaja en un *ciber*, repositor y reparto en un supermercado chino- hasta que empieza a trabajar con un conocido del padre en una empresa de filmación de eventos, desempeñándose como camarógrafo. Este trabajo siempre lo tuvo, pero iba fluctuando según la cantidad de eventos que hubiera. Al momento de la entrevista hacía más de dos semanas que no salía ningún trabajo, por tanto estaba en la búsqueda. Posteriormente, nos enteramos que encontró empleo como playero en una estación de servicio. Leandro no ha trabajado nunca hasta ahora, más que ayudar a algún conocido o familiar en algún negocio, pero era sólo una ayuda y él no lo considera un trabajo. Cristian, cuando empezó la ER trabajaba como *delivery*, trabajo que tenía que hacer caminando pero pronto lo dejó porque llegaba muy cansado a la escuela. Después de egresar trabajó menos de tres meses en un *call center* para una empresa de telefonía celular, pero era un trabajo que le “hacía mal”. Al momento de la entrevista estaba contratado en Obras Sanitarias, su trabajo consiste en tomar asistencia en un curso de formación que se les da, por un convenio con un programa del Estado nacional, a los integrantes de cooperativas. Finalmente, David recién comienza a trabajar cuando egresa, como administrativo en un sindicato, en el cual trabajan varios familiares.

Independientemente de si trabajaron o no antes o durante la cursada, podemos observar que un buen número de las trayectorias laborales de estos jóvenes se caracterizan por la inestabilidad y la precariedad de los trabajos

en los que se desempeñaron. El pasar de un trabajo a otro, atravesar períodos de prueba de apenas unos meses, trabajos nocturnos o que varía el horario en que deben realizarse, el no contar con francos ni con la posibilidad de afiliarse a un sindicato, son todas ellas situaciones que caracterizan el mercado laboral juvenil, donde predominan los empleos informales, no estructurados, precarios e inestables y de baja calidad, especialmente para los jóvenes de sectores socioeconómicamente más desfavorecidos (Jacinto y Chitarroni, 2010; Longo, 2011).

Hay algunas excepciones al respecto, ya que identificamos algunos casos donde han accedido a empleos de mayor calidad y estabilidad. Por un lado, los casos de Silvana, Nicolás e Irina, que recordemos trabajan en un centro de formación profesional y en la secundaria que se abre en la villa 21, como preceptor en la ER de la que egresó y en una serie de programas del GCBA, respectivamente. Estos tres jóvenes parecieran estar en mejor situación laboral ya que además de poseer el título conocen a los chicos de los barrios donde se criaron, conocimiento que les brinda ventajas para ocupar dichos puestos. El acceso a estos trabajos derivó de una red de contactos en el ámbito barrial. Por otro lado, están los otros dos casos que marcan una excepción, el de Cristian y el de David, que cuentan con un capital social diferencial al tener la familia ciertas posibilidades de facilitar la inserción laboral. Cristian recordemos, que luego de un tiempo de espera, consigue un contrato en la empresa de aguas donde trabaja su madre y donde también tiempo atrás trabajó su padre. Por su parte, David accede al trabajo en un sindicato en el cual trabajan familiares suyos.

Pasando a observar la situación en relación con los estudios que realizaron estos jóvenes después de egresar, vemos que de los 16 egresados, cinco de ellos no intentaron estudiar; tres iniciaron como primera opción estudios en un instituto terciario y sólo uno de ellos continúa estudiando; cinco intentaron estudiar en una universidad pública y a los cinco les fue mal y dos retomaron los estudios posteriormente en un terciario pero sólo uno continuaba al momento de la entrevista; otros dos egresaron completaron un curso relacionado con su trabajo. Veamos con más detalles las distintas situaciones, manteniendo estas distinciones.

Como señalamos, cinco de los egresados no iniciaron estudios superiores, ellos son Mariela (Escuela 1), Marcos (Escuela 3), Gianella (Escuela 4), Santiago y Cristian (Escuela 5). En algunos casos han realizado algún curso, como teatro o *photoshop*, o toman clases de canto con un profesor particular. Salvo Marcos que tiene pensado estudiar en el futuro radiología y medicina, ninguno de ellos expresa la intención de continuar alguna carrera.

En relación con los jóvenes que han iniciado estudios en un instituto terciario, para tres de ellos fue la primera opción: Francisco (Escuela 1) que empezó gastronomía, Leandro que empezó analista de sistemas y Elena (Escuela 3) que inició la carrera para maestro de nivel inicial, primero en uno, no le fue bien, luego cambió de instituto y es la única de los tres que continúa estudiando. Luego, otros dos egresados, luego de haber intentado hacer el Ciclo Básico Común (CBC) en la Universidad de Buenos Aires, Nicolás (Escuela 3) para derecho y Silvana (Escuela 1) para enfermería, se inscribieron en un terciario. Silvana decidió que la carrera de enfermería no era para ella, y dejó de estudiar. Le gustaría en un futuro hacer alguna carrera, relacionada con la estimulación temprana. Por su parte, Nicolás empezó profesorado en Ciencias Jurídicas, está cursando el segundo año y continúa con la carrera. Otros tres estudiantes intentaron realizar una carrera universitaria pero los tres dejaron. Por un lado, Marlén (Escuela 4) inició el CBC para abogacía, no le gustaba, le aburría y, cuando estaba cursando, queda embarazada de su segundo hijo y decide dejar. Jorge (Escuela 4), por su parte, empezó contabilidad en Paraguay, realizó tres años, pero tuvo que volver a Argentina y por ahora interrumpió los estudios. Finalmente, David (Escuela 5), ha intentado estudiar Ingeniería en Sistemas en la Universidad Tecnológica Nacional pero ha rendido varias veces el examen de ingreso eliminatorio y no ha podido acceder.

Luego está el caso de Alberto (Escuela 4) quien ingresó en la escuela de policía, pero debido a una causa judicial que tiene por lesiones al marido actual de Marlén, su ex pareja, tuvo que dejar. Su intención es retomar cuando se resuelva su situación judicial. Por último, tenemos el caso de Manuel (Escuela 1) quien realiza un curso de computación después de egresar que lo capacitó para el manejo y monitoreo de cámaras de

seguridad, curso que le ha redituado en lo laboral; y el de Irina (Escuela 3) que durante el último año que cursó la ER completó el curso de recreación, específico de su tarea profesional.

Al día de la entrevista, sólo dos egresados estaban estudiando una carrera de nivel superior, en institutos terciarios, aunque varios de ellos expresan el deseo, la intención o la necesidad de estudiar una carrera a futuro, como modo de alcanzar y asegurar cierta inserción laboral, que como vimos anteriormente, está fuertemente teñida del imaginario tradicional acerca de la educación como vía de ascenso social. Por otra parte, se vislumbran las dificultades que tienen buena parte de los egresados del secundario, especialmente aquellos provenientes de sectores populares, a la hora de intentar ingresar a una universidad, quedando ese intento frustrado a poco de haberse iniciado. Esto no hace más que reflejar una tendencia histórica respecto al proceso de selección que realiza la universidad, algunas veces de modo explícito –por medio de un examen de ingreso-, en otras ocasiones de modo más velado (Chiroleu, 2009)¹⁰⁶.

A lo largo de este apartado reflejamos los recorridos que los egresados realizaron una vez que terminaron el secundario. Varios de ellos no han formado una familia, pero otros ya han concretado este proyecto. Prácticamente todos están insertos laboralmente, aunque vimos que algunos padecen la precariedad e informalidad de los puestos laborales disponibles para esta franja etaria, particularmente proveniente de sectores populares. Por otro lado, vemos las dificultades en la consecución de estudios superiores, siendo sólo unos pocos los que han logrado sostenerlos más allá del primer año de iniciados.

¹⁰⁶ Chiroleu (2009) señala que la experiencia argentina deja en evidencia que garantizar el acceso no supone alcanzar una mayor representación de los sectores menos favorecidos entre los graduados. La magnitud del ingreso debe leerse junto con las bajas tasas de graduación, pero a su vez con las elevadas tasas de deserción que se concentran en el primer tramo de las carreras.

Alcances de las ER: la necesidad de soportes mínimos

El recorrido realizado a lo largo de este capítulo nos permite complejizar la mirada ante fenómenos similares pero que responden a diferentes razones, o bien, fueron generados por constelaciones diferentes de fenómenos. Las ER, como vimos previamente, fueron diseñadas para atender a ese conjunto de jóvenes en edad de asistir al secundario pero que por diferentes razones no lo estaba haciendo. Al momento de la creación de estas escuelas en 2004, eran alrededor de 10.000 jóvenes en esta situación. Sólo una porción de ellos se inscribió en esta experiencia, que a su vez sólo logró retener a algunos. Desde la estadística, todos estos jóvenes están en una situación equiparable de exclusión del sistema, pero lo que pudimos indagar a lo largo del capítulo es que las trayectorias vitales de quienes llegan a reingreso son disímiles –y podríamos decir, desiguales-, lo que lleva a que algunos estén en condiciones de reinsertarse en el sistema educativo, mientras que otros vuelven a quedar excluidos de él.

Al utilizar la metáfora del colador buscamos hacer foco en el hecho de que este formato escolar creado para los que no asisten a la escuela secundaria sólo logra ser eficaz con algunos jóvenes. Esto ya lo habíamos observado en la investigación original de la que se nutre esta investigación (Tiramonti *et al.*, 2007; Tiramonti, 2011). Lo que nos propusimos es explorar con mayor detenimiento sobre quiénes logra ser efectiva la ER y por qué.

Los que quedaron en el camino nuevamente, como pudimos observar, son quienes atraviesan condiciones vitales extremas, no contando con los soportes “mínimos” que les permitan participar de la vida institucional y sostener una estrategia de mediano plazo como es la finalización del secundario. Con esto nos referimos a aquellas condiciones mínimas de integración social que les permitan a los individuos sostenerse en tanto tales y sobre los cuales la institución escolar pueda operar. Esta situación se ve reflejada en el hecho de que esta vuelta al secundario no estaba sostenida por la decisión personal de hacerlo, sino que provenía de una derivación de otras instancias, como la judicial por ejemplo. Esto refleja que el derecho a la educación, el cual demanda un deber a quien lo detenta, necesita encarnarse en tanto proyecto personal para poder prosperar, para lo cual

requiere de ciertos soportes mínimos para hacerlo. La configuración de un entramado de expectativas que permita visualizar la utilidad del secundario se vuelve imprescindible, lo que queda reflejado en las miradas de los jóvenes egresados acerca de las puertas que abriría el título secundario en términos de acceso a mayor estabilidad, mejores trabajos, distinción y superación respecto a su entorno, sobre todo familiar, entre otros aspectos. Expectativas, que no se cumplen en todos los casos, por los mismos procesos de devaluación de título secundario y las propias características del mercado laboral juvenil.

Como decíamos antes, la escuela “no rescata”, sino que pareciera demandar una reconversión previa de estos jóvenes para poder acogerlos en su interior. Esto se observa en el hecho de que la totalidad de los egresados entrevistados adujeron que hubo una decisión de retomar el secundario, salvo aquellos que no habían decidido dejar la escuela previamente. A su vez, observamos que ninguno de los egresados llegó a la ER derivado por otras esferas. Este entramado de expectativas motorizan la vuelta a la escuela de quienes dejaron antes, pero necesita de apoyos para concretarla.

La reconstrucción de las trayectorias vitales de estos jóvenes nos ha permitido ver que si bien están en posiciones sociales similares, estos recorridos fueron asumiendo su expresión particular a partir de diferentes situaciones o “accidentes vitales”, configuraciones familiares y experiencias escolares previas, que llevaron a que quedaran fuera del sistema educativo. Pero a su vez, observamos que la decisión de volver a estudiar estuvo soportada por diferentes apoyos que permitieron su concreción y sostenimiento a lo largo del tiempo necesario para concretarla.

Observamos que la familia aparece en la mayoría de los casos analizados, pero lo hace de modos diferentes. En ciertas ocasiones, como una referencia explícita sobre la que se basa la decisión de volver a estudiar –y aquí la referencia son tanto generaciones mayores, en algunos casos menores, así como los cónyuges. En otras, aparece como un deseo de volverse fuente de orgullo al mismo tiempo que la obtención del título permite distinguirse al interior de la familia. Incluso, en aquellas situaciones que se decidió retomar el secundario aduciendo cuestiones personales, aparece la familia como

oposición –ser diferente a ellos o desafiar la mirada de ese otro que no los creía capaces de terminar la escuela. Esta presencia de lo familiar como soporte de las trayectorias de estos jóvenes no nos debe llevar a reforzar algunos discursos que circulan en las escuelas que marcan que su labor no puede concretarse porque “la familia no acompaña”. Esta referencia generalmente marca la desviación respecto de una imagen que responde al modelo nuclear, donde sigue prevaleciendo la distribución tradicional de los roles familiares. Aquí, como pudimos observar, aquellos allegados que fueron aludidos como familias, en muchos casos remiten a los padres, pero también apelan a otros lazos que operan como familia independientemente de cómo esté constituida.

En los relatos juveniles también aparece el imaginario acerca de la educación como camino de ascenso social o que al menos, permite mejorar las condiciones de vida al abrir las puertas hacia una mayor estabilidad. Aquí se vuelve a la escuela una vez que se vivenció la precarización que afecta al mercado laboral juvenil; o bien, como opuesto a la imagen de vago, de la cual se pretende distanciarse. Consideramos que el imaginario educativo más clásico sigue operando y logra ser parcialmente efectivo ya que permite acceder a un mercado laboral con mayores grados de formalidad –aunque no garantiza una inserción segura. Al mismo tiempo, la presencia de este imaginario va asociada con la visibilidad de la utilidad de los estudios secundarios, lo cual resulta crucial para concretar la apuesta de la escolarización.

Por último, resta señalar aquellos soportes comunitarios y religiosos de los que participan aquellos jóvenes entrevistados que viven en barrios más precarios y su posición socioestructural se acerca más fuertemente a una clase popular. Esto no sorprende, como vimos, por los tipos de sociabilidad particulares que tienden a desarrollarse en aquellos barrios donde la desregulación de las protecciones sociales y laborales se vive con mayor crudeza.

Pablo Semán (2006) señala que la cultura de los sectores populares ha tendido a priorizar entre sus valores lo relacional, en este sentido tiene prioridad el colectivo por sobre lo individual –y es por ello que la familia

ocupa el lugar primordial-, la localidad, la reciprocidad y el trabajo. Elementos cuya presencia se deja vislumbrar al reconstruir las trayectorias individuales de estos jóvenes y que estarán presentes, como veremos más adelante, en la valoración que hacen de las relaciones entabladas con sus docentes en las ER, donde la reciprocidad en el respeto y la lealtad juegan un rol relevante.

Si bien no es el propósito de este trabajo dar cuenta de los procesos de deserción escolar, sí podemos ver que, en el caso de este grupo de jóvenes provenientes en su mayoría de sectores bajos, se ha dado por una combinación de factores, propiamente escolares así como extraescolares, que tienen efectos en las trayectorias educativas y vitales que se van delineando. El contar con recursos diferenciales permite afrontar de modo diferente los “accidentes vitales” que en algún momento los desestabilizaron –como enfermedades personales o de algún familiar, las mudanzas-, al mismo tiempo que poner en juego otras disposiciones para responder a las problemáticas propiamente escolares. Esto les ha permitido revertir los resultados previos de una prueba estructural como la escolar. En este caso, la prueba escolar fue afrontada en un principio de modo insatisfactorio, siendo los perdedores en el proceso de selección que ésta concreta. Pero la posibilidad de afrontarla nuevamente, en esta ocasión en las ER, les permitió volverse los exitosos de esta nueva contienda escolar.

Consideramos que el análisis realizado de las trayectorias de quienes egresaron de las ER nos permite ver los límites y los alcances de esta experiencia de escolarización secundaria, así como reconsiderar la hipótesis que subyace detrás de la creación de estas escuelas. Como dijimos, la idea de modificar el formato escolar estuvo basada en un diagnóstico que enfatizó los efectos excluyentes de la escuela media, observando algunos puntos de quiebre en las trayectorias educativas de quienes ingresan al nivel provocados por la dificultad de adaptarse al régimen académico propio de la secundaria, así como por no poder cumplir con la presencialidad y regularidad que demanda. Aquí podemos observar que esta hipótesis se corrobora con nuestros egresados porque muchas de las dificultades que experimentaron para sostener su escolarización en la escuela común se

debieron, por un lado, a las propias inflexibilidades de ésta, pero por otro, a la escasa reacción o acompañamiento a ciertas situaciones así como a una actitud de desligarse abiertamente de las situaciones “problemáticas”.

Ahora bien, esta hipótesis de que el formato genera exclusión y fracaso parece válida sólo para una proporción de la totalidad de los jóvenes en edad de asistir al secundario que no lo está haciendo. Como señalamos, de esos miles de jóvenes que aún no están integrados en la escuela secundaria, algunos han quedado afuera por sus propias rigideces y son reincorporados por este formato. Pero otros tantos, de los cuales sólo algunos han llegado a las ER, por más que se flexibilice el formato no logran ser reinsertados. En cierta medida, la puesta en marcha de esta experiencia buscó reinsertar a todos pero sólo lo logró con algunos, los que podríamos señalar como los “escolarizables”, los que en cierta medida, en términos de Castel, ya eran individuos en términos positivos.

Al señalar este aspecto no queremos hacernos eco de los discursos que ponen el foco en los individuos y en sus condiciones de “educabilidad” (Baquero, 2001), los cuales responden a una concepción del fracaso enmarcada en el modelo “patológico individual” (Terigi, 2009), ni tampoco de aquel discurso que circula frecuentemente en las escuelas que afirma la imposibilidad de realizar su labor porque la familia del estudiante no la acompaña, sino más bien observar los límites y las posibilidades de la política de reingreso. Estos recaudos no nos deben llevar a sostener una mirada ingenua que no nos permita dar cuenta de las posibilidades y limitaciones de esta política de inclusión. Pareciera ser que estas escuelas logran actuar sobre una población excluida en términos educativos pero que está integrada a otras esferas sociales que les permiten sostenerse como individuos (familia, trabajo, lazos comunitarios) a la vez que participar de la vida institucional y sostener por un mediano plazo la escolarización (incluso esto parece ser válido para quienes sostienen por un tiempo la cursada en las ER pero no alcanzan el título secundario allí).

En cambio, aquellos jóvenes que no logran ser reintegrados en las ER parecieran necesitar de un instrumento de política educativa diferente, con una acción más integral que brinde otras redes de apoyo, así como otras

expectativas en términos de inserción social, ya que difícilmente se apueste por finalizar el secundario si no se vislumbra cierta utilidad futura, ya sea en términos de inserción laboral o de distinción y respetabilidad social. De este modo, parecieran necesitar otro “colador”, otro formato que permita su reinscripción exitosa al sistema educativo, ya que en reingreso no han encontrado el modo de hacerlo.

CAPÍTULO 6: LA CONSTRUCCIÓN DEL VÍNCULO EN LAS ER: DEFINICIÓN DE PAUTAS DE INTERACCIÓN

Georg Simmel, en el inicio de su ensayo “El secreto y las sociedades secretas” (2010 [1908]), señala que el “tratarse” con alguien, es decir, entablar una relación con otra persona, depende del hecho previo de que saben algo unas de las otras, sin importar el grado de error o prejuicio que haya en ese conocimiento. Si la relación se concreta, es por que esos conocimientos mutuos contenían “la porción de verdad necesaria” para que la relación sea posible (Simmel, 2010:27). En este capítulo nos proponemos aportar a la respuesta que nos planteamos al inicio de esta tesis, en torno a las condiciones que tienen lugar en las ER que permiten la conformación de vínculos entre docentes y alumnos que resultan en gratificaciones para ambos actores.

En el capítulo 4 dimos cuenta de las condiciones estructurales del formato escolar de reingreso con el propósito de observar de qué modo incidían en la construcción del vínculo entre docentes y alumnos. Allí veíamos que el tamaño pequeño de las escuelas, la baja cantidad de alumnos por clase, el cursado por medio de trayectos formativos personalizados, la contratación docente por cargo, el mecanismo de selección de directivos implementado, así como la definición de espacios de tutorías, apoyo y talleres se volvían condiciones para que el encuentro entre docentes y alumnos en el marco del espacio escolar fuera posible. Pero como observaremos a continuación, si bien el formato parece una condición necesaria para este vínculo, no sería suficiente, ya que la mera co-presencia en un mismo espacio no implica la construcción de un vínculo social. De este modo, como mostraremos a lo largo del presente capítulo, parece necesario que docentes y alumnos asuman ciertas actitudes, ciertas pautas de interacción en el espacio escolar de reingreso, que les permitan entrar en otro tipo de relación que deriva en la construcción de un vínculo cercano y personalizado.

Entre dichas características observamos un actitud de confianza por parte de los docentes, en el sentido de apostar por y estar disponible para quienes intentan reinsertarse en el sistema a través de estas escuelas, actitud que se

basa en la no culpabilización de estos jóvenes por sus trayectorias educativas previas. Asimismo, observamos que en lugar de recurrir a las miradas que circulan socialmente en torno a los jóvenes pobres que no asisten a la escuela, prevalecen otras que hacen foco en las necesidades de ellos, particularmente afectivas, y en su sensibilidad hacia el maltrato y la indiferencia. Esto les exige una labor docente centrada en un intercambio respetuoso, atento, que demanda de un tiempo hasta que los jóvenes van incorporando formas de interacción acordes con la vida escolar, tiempo que se afronta con altas cuotas de paciencia e indulgencia. Por último, los aspectos valorados por los docentes como lo meritorio en los alumnos indican que para poder sostener la escolarización en las ER, no sólo se debe interactuar de modo respetuoso, sino también demostrar esfuerzo y compromiso en la propia escolarización, esfuerzo que no necesariamente se circunscribe a las fronteras de la escuela.

6.1. Miradas docentes sobre los alumnos: jóvenes necesitados y sensibles al maltrato

Actualmente, prevalecen ciertas visiones en torno a los grupos juveniles, particularmente aquellos pertenecientes a los sectores más pobres de la sociedad, que tienden a poseer una carga valorativa fuertemente negativa, las cuales se ven amplificadas por los medios de comunicación masiva que los han tomado como blanco (Reguillo Cruz, 2000; Chaves, 2005; Brener, 2009, entre otras). Asimismo, en ciertos ámbitos de socialización, como son la escuela y la familia, aparece con fuerza la representación del joven mostrando un desinterés absoluto por lo que se le ofrece desde estas instancias (Chaves, 2005). Otras investigaciones dejan en evidencia la persistencia de algunos clichés propios del sentido común que reproducen los docentes al hablar de los estudiantes que asisten al secundario, al referirse a ellos como “poco estudiosos”, “irresponsables”, “vagos”, “violentos” (Dussel *et al.*, 2007) así como el sostenimiento de una visión bastante pesimista acerca de las nuevas generaciones (Tenti Fanfani, 2005: 183). Esto hace que en el marco institucional de la escuela secundaria sea

recurrente encontrar visiones nostálgicas que marcan el contraste entre los chicos “de antes”, “los de su época”, y los que encuentran en las aulas hoy en día. Los “de antes” eran respetuosos y estudiosos, en cambio, los jóvenes de hoy son vistos como apáticos, desinteresados y peligrosos.

La realidad de las ER pareciera distanciarse de lo que parece ser recurrente en otras instituciones secundarias interrumpiendo, en alguna medida, las representaciones con barniz nostálgico. Las imágenes culturales¹⁰⁷ (Feixa, 1999) acerca de la juventud provenientes de los sectores populares parecieran quedar en suspenso, ya que consideramos que de prevalecer dificultarían la posibilidad de entrar en trato con ese otro que llega al espacio escolar, y construir un vínculo que se muestra a primera vista cercano y personalizado.

Un primer elemento común que tiende a romper con estas concepciones es que los jóvenes, en términos generales, no son culpabilizados ni responsabilizados por la situación socioeducativa en la que se encuentran, sino que la misma fue provocada por otras razones que excedieron a su control. A la hora de observar el diagnóstico que directivos y docentes realizan sobre las trayectorias educativas de estos jóvenes y las razones de los “fracasos” anteriores, nos vemos obligados a introducir ciertos matices, distinguiendo entre aquellos que sostienen un discurso “militante” de aquellos que se encuadran en una mirada más “compasiva”.

En el capítulo 4 describimos el mecanismo de selección de los directivos que se implementó hacia el año 2004, para la primera camada de escuelas que se crearon y allí veíamos que se tendió a priorizar una “voluntad inclusora”, perfiles docentes que asumieran un fuerte compromiso con la inclusión social y educativa de los jóvenes de sectores populares. Entre estos directivos se refleja fuertemente este discurso militante, el cual está presente también en algunos profesores, muchos de ellos con trayectorias laborales en instituciones que trabajan con poblaciones de sectores pobres,

¹⁰⁷ Feixa (1999) señala que para que se configure la juventud como tal deben darse, por un lado, una serie de condiciones sociales (es decir, normas, comportamientos e instituciones que distingan a los jóvenes de otros grupos de edad) y, por otro lado, una serie de imágenes culturales (es decir, valores, atributos y ritos asociados específicamente a los jóvenes).

como las EMEM, y en algunos casos con militancia barrial en villas de la ciudad, participando de otros espacios comunitarios. Muchos de estos docentes “militantes” llegan a reingreso sin conocer la propuesta, sólo por haber tomado las horas en el concurso público, pero eligieron permanecer allí al saber el tipo de problemáticas que se afrontan cotidianamente en estas instituciones. Esta matriz discursiva estructurada en torno al significativo “militancia” tiende a priorizar en el diagnóstico acerca de la exclusión educativa de estos jóvenes las condiciones desiguales e injustas en las que están insertos, así como las falencias del sistema en garantizar su inclusión. Por tanto, los fracasos de estos jóvenes son entendidos como resultado de un sistema educativo injusto, que no ha logrado garantizar las condiciones de escolarización para ellos. Más allá de las responsabilidades y obligaciones que tienen los jóvenes al interior del espacio escolar, el acento está puesto en las obligaciones que tiene la sociedad, y en particular los adultos, en hacer posible la inclusión educativa y social de estos jóvenes.

Este discurso militante tiende a estar fuertemente presente en la Escuela 1, ya que es allí donde permanecen los directivos elegidos en 2004. Aunque, en este caso particular, puede estar asociado también al hecho de que esta escuela está inserta en el proyecto más amplio de recuperación de la gráfica por parte de sus trabajadores, lo que le da una identidad particular no replicada en las otras escuelas. También se refleja este tipo de posición en el asesor pedagógico de la Escuela 4, quien tiene una larga trayectoria en EMEMs de Villa Soldati, La Boca y Retiro.

“yo pienso que esta escuelas vienen a dar respuesta a un problema que es donde el sistema falla, el sistema tradicional generado por un modelo que es cuando iban al secundario una minoría de la población... las condiciones de las escuelas medias también empiezan a entrar en crisis, la media no estaba preparada para tomar a todos los chicos empieza a no tener resultados, [...] entonces empiezan los proyectos para emparchar la situación...” (Asesor Pedagógico, Escuela 4).

“Vemos que el trabajo en estas escuelas -no lo voy a decir como negativo- es militancia. Se hizo y se sostuvo esta escuela por militancia, militancia como docentes y militancia social, la tenés que ver desde la perspectiva ideológica, tener un posicionamiento social para poder ser de esta escuela y el posicionamiento social es ‘muchachos peleemos por la igualdad,

nivelemos, integremos'. [...]...aparte de lo pedagógico vos veías esto, el compromiso concreto que se veía en acciones concretas, eso es importante. Y creo que hoy por hoy reina esta mística, esto es un compromiso, esto es militancia” (Director, Escuela 1).

En la matriz discursiva centrada en lo “compasivo” se dejan vislumbrar otras visiones acerca de la situación socioeducativa de los jóvenes de reingreso, en donde aparece más claramente el discurso en torno a la necesidad de “contención” de sus estudiantes, al cual referíamos hacia el inicio de esta tesis. Este discurso está presente en algunos directivos, que llegaron al cargo luego de esa primera selección, ya sea por listado o bien por la selección que se realizó durante la segunda oleada de creación en agosto de 2005, que como vimos no tuvo las mismas características que en 2004. Los perfiles docentes de quienes se enmarcan en esta matriz compasiva son más heterogéneos; hay docentes jóvenes que en cierta medida buscan darle un “sentido social” a su labor, mientras que otros, con larga trayectoria en instituciones que atienden a otros sectores sociales, encuentran en la ER la posibilidad de “aportar su granito de arena”, colaborar en el mejoramiento de la vida de “estos jóvenes”. En la matriz “compasiva” el diagnóstico en torno a las trayectorias previas de los estudiantes alude a la falta de contención, de acompañamiento, de escucha, de referentes adultos, etc., no estableciendo como causales condiciones socioeconómicas o fallas del propio sistema educativo.

“No tienen contención para nada; ellos buscan la contención y están muy carenciados de contenidos, están disociados, no están asociados a la escuela. La escuela lo que tiene que hacer es integrarlos y yo creo que es bueno porque los asocia mediante el cariño, afecto. Muchas veces se acercan y conversamos sobre la vida” (Directora, Escuela 4).

De este modo, en las ER se da una mixtura de discursos “militantes” y “compasivos” a partir de la presencia de docentes con trayectorias diversas así como perfiles también diferentes. Pero hay un punto en que ambos discursos se tocan y es en el quitarle la responsabilidad del fracaso al alumno, ya sea porque el sistema falla o porque no tuvo la contención necesaria, el alumno no es culpable ni responsable de haber quedado fuera de la escuela. De este modo, la tarea docente pareciera asumir rasgos

diferenciales, implicando un fuerte compromiso con las actividades que se desempeñan en estas instituciones, el cual asume distintos sentidos que resignifican la misión redentora del docente, asociada a una suerte de reparación por las oportunidades y condiciones negadas a estos jóvenes (Arroyo y Poliak, 2011).

Al poner el acento en factores no individuales para explicar el fracaso escolar, tiene lugar una suspensión de los prejuicios estigmatizadores, lo cual posibilita la concreción de otro tipo de expectativas sobre estos chicos. A pesar de la prevalencia social de discursos que tienden a estigmatizar a los jóvenes de los sectores populares, donde abundan las adjetivaciones vinculadas con la peligrosidad de estos sujetos (Kaplan, 2011), vemos que estas escuelas, muchas de ellas enclavadas en barrios socio-económicamente segregados, apuestan por una mirada diferente sobre los alumnos, generando expectativas sobre ellos que desafían las miradas deterministas asociadas a su condición social.

Por otra parte, los docentes de las ER -como muchos otros que realizan su tarea en otras instituciones- no parten de una imagen de sus estudiantes cercana a la presupuesta por el modelo organizacional del nivel medio, que refería a un joven dedicado con exclusividad a sus estudios secundarios. La forma escolar moderna tendía a establecer una delimitación bastante clara entre lo que sucedía intramuros, y aquello que ocurría en la vida mundana. La escuela moderna, desde la perspectiva de Dubet (2006), se constituyó en un santuario caracterizado por un proyecto cultural universal, donde los muros que la rodeaban la mantenían aislada de las divisiones de la vida social, de los desórdenes y los conflictos existentes extramuros. Al interior de esta forma institucional, cada cual desempeñaba ciertos roles con características particulares, lo cual permitió el sostenimiento de la ficción de separación radical entre el niño y el alumno, es así que “la escuela republicana no estaba obligada a dirigirse más que a alumnos, más que a seres dotados de razón a quienes hacía falta elevar hacia una razón de mayor magnitud” (Dubet, 2006: 85). Los muros del santuario constituían una expresión de la división entre la vida pública y la privada, quedando esta última fuera de la escuela. Estos muros, no sólo físicos sino también

simbólicos, dejaban fuera del espacio de la escuela todo aquello que no atañe a la actividad escolar, incluso la misma condición infantil o juvenil de sus alumnos. Por tanto, "...el encuentro escolar es entre el alumno y el maestro antes que entre el niño y el adulto. El rol de cada uno predomina sobre su 'personalidad', el 'talento' del maestro juega por añadidura en una relación pedagógica que resalta más la presencia de los 'personajes' que de las 'personalidades'" (Dubet y Martuccelli, 1998:45). Esto que se delinea en términos típicos ideales hace tiempo que no se refleja de este modo en la realidad, y cada vez más, las fronteras entre el adentro y el afuera escolar se han ido redefiniendo y permeando.

En relación con las ER, vemos que es el mismo formato escolar el que necesita conocer la vida "extramuros" de sus estudiantes para realizar su seguimiento, es decir, a fin de llevar a cabo la tarea docente es necesario conocer las condiciones vitales por las que atraviesan. Es así que hay una comprensión de estos jóvenes como provenientes de sectores económicos desfavorecidos, cuyas condiciones de vida son precarias, que han pasado por distintas experiencias y que muchos de ellos tienen otras responsabilidades más allá de las escolares, por tanto, su tarea profesional es facilitarles el proceso de aprendizaje que encaran luego de los "fracasos escolares" anteriores. Digamos que se preparan para recibir a sus alumnos sin "definirlos" negativamente de antemano, sin culpabilizarlos por sus trayectorias previas.

"Entonces tienen que venir quizás más abiertos, sin prejuicios, venir con la mente más abierta a todo por el tipo de chicos que vienen, si alguno quizás le llega a decir algo, uno enseguida se pone mal, [...]creo que una de las cosas es que no tiene que ir al choque con los alumnos, porque si empieza a pelear con el alumno no va a poder seguir dando clase" (Docente 3, Escuela 5)

La idea de "no juzgar" a los alumnos, de que las miradas negativas sobre ellos queden fuera de las ER, se deriva en muchos casos de la línea de trabajo que instalan los directivos, la cual otorga una dinámica particular al trabajo en estas escuelas –que también puede ser observada en otras instituciones educativas (Dussel, 2009)-. De este modo, los equipos a cargo

van delimitando aquellas cosas que se pueden y que no se pueden hacer si se trabaja en reingreso. Esto deja entrever la potencialidad de la labor directiva.

“...nosotros le decimos a los profesores que no tienen que ser mártires, si un pibe te insulta eh, y vos, ves que hay una agresión, no lo tenes que permitir, eh. [...]...la falta de respeto también digo, pero ahí tengo una frase “el hombre juzga hasta el último minuto sin saber que lo único que juzga es el último minuto”. Entonces si un pibe te putea, [...] si vos no lo podés manejar después llévalo al tutor, si el tutor no lo puede manejar habla con el director o con quien fuere, para entender las causas que lleva a un pibe que sabe que no tiene que putear a putear a un profesor. No podemos juzgar, sino entramos en la dinámica de la escuela tradicional, me puteó lo amonesto y lo echo ¿no? No juzgar en el último minuto, yo les decía a los docentes si ustedes quieren juzgarlo, júzguenlo yo como director mi responsabilidad es no juzgar el último minuto, tratar de entender que lleva a este pibe a esta situación” (Director, Escuela 1)

Goffman (2009:15) señala que cuando uno entra en interacción con otros, por fines prácticos, se busca relevar información sobre éstos, lo cual ayuda a definir la situación permitiendo informarles de antemano lo que se espera de ellos y lo que ellos pueden esperar de uno. Esta información, cuando desconocemos con quiénes interactuamos, generalmente es extraída a partir de indicios en relación a la conducta de ese otro y su aspecto, e incluso se le aplica la experiencia previa con individuos similares al que se tiene delante, apelando a los estereotipos vigentes que aún no han sido probados. Cuando aludimos a esta suspensión de las miradas estigmatizadoras o culpabilizadoras que generalmente prevalecen en el sentido común sobre los jóvenes de sectores populares, estamos aludiendo a que en la interacción que se plantea en las ER, los docentes evitan aplicar dichos estereotipos sobre sus alumnos, primando “el beneficio de la duda”.

Ahora bien, el hecho de que tenga lugar esta suspensión de las miradas culpabilizadoras sobre los jóvenes que asisten a las ER, no quiere decir que no tenga lugar algún tipo de conceptualización sobre ellos. A partir de los discursos del personal docente es posible ir reconstruyendo las miradas que tienen sobre sus alumnos. Independientemente de que los perfiles docentes sean “militantes” o pongan el foco en la contención, predominan dos formas de referirse a ellos. En primer lugar, como “chicos necesitados”,

“vulnerables”, donde se pone el foco en las carencias y la necesidad de contención afectiva de los estudiantes, aunque esta mirada busca ser contrarrestada a partir de una preocupación por lo pedagógico; en segundo lugar, aparece la idea de que estos chicos son muy “sensibles al maltrato”. A continuación, analizaremos con detenimiento estas representaciones que los docentes y directivos de reingreso tienen acerca de sus alumnos.

Comencemos explorando las miradas que caracterizan a los chicos en tanto “necesitados”. Como señalamos, estas necesidades que los docentes remarcan con frecuencia están vinculadas a lo afectivo, a la necesidad de contención. Necesidades que pueden ser satisfechas en la escuela, y que los docentes no se niegan a hacerlo. Como iremos viendo, la disponibilidad de los docentes, la escucha y el diálogo van a ir colaborando en la “contención” de los alumnos.

“...hay que conocer profundamente cuales son las condiciones de la exclusión porque sino (...) que el sistema ¿si? Que son chorros, que son vagos, que son ladrones y si vos compras eso no vas a lograr incluir a nadie o sino esta la posición contraria que es un voluntarismo extremo y es que “pobrecitos”, son “todos víctimas” y en realidad lo que necesitan afecto, amor y el respaldo y la verdad un pibe también necesita límites, necesita muchas otras cosas, pero para eso hay que conocerlo” (Docente 2, Escuela 1).

“Ehh, yo de la escuela, salvo los que entraron ahora a primero, los conozco a todos por el nombre de pila. Y no todos pasaron por mi curso... [...] son chicos que vienen arrastrando una historia de fracaso en la escuela secundaria... necesitan otro estímulo, otra contención, otro tiempo, otra paciencia y yo engancho más que en escuelas tradicionales donde hay 35 chicos...” (Docente 3, Escuela 3).

En estas palabras queda reflejado un “diagnóstico” casi terapéutico que el equipo docente hace de las necesidades afectivas, el cual está en directa relación con el *ethos* psicológico fuertemente difundido en la pedagogía, del cual dimos cuenta en el capítulo 1. Como señalamos, esta mirada terapéutica tiene efectos en el tipo de construcción acerca de los sujetos, en el que el otro se construye como alguien necesitado, vulnerable y que necesita ayuda y sostén emocional (Eccleston y Hayes, 2009; McWilliam, 2003).

A posteriori de este “diagnóstico” acerca de las necesidades que tienen los chicos se marca, en muchas ocasiones, la ignorancia de éstos para demandar dicho afecto, es decir, esa necesidad no aparece encauzada en tipos de conductas acordes con el marco institucional de la escuela. No está mal visto que los alumnos demanden afecto y atención, ahora bien, esa demanda debe ser “normalizada”, “escolarizada” para que la misma pueda ser satisfecha. Es por eso que aparecen los límites, las pautas, constituyéndose esta normalización en respuestas concretas a esas demandas de afecto. Los docentes señalan que el límite también es algo demandado y por tanto lo explicitan, van dejando en claro hasta dónde se acepta y hasta dónde no, lo cual va contribuyendo a definir un campo de formas posibles de estar en la escuela. Esta escolarización hace que el demandar afecto se traduzca en un proceso de aprendizaje.

“...en realidad los pibes lo que buscan es que se los reconozcan como lo que ellos no saben que son, entonces primero le tenes que demostrar quién es para que él después pueda ser reconocido por eso, pero la minimización que tienen de sí mismos es tan impresionante” (Docente 2, Escuela 1)

“Los chicos son muy demandantes, hay mucho afecto que ellos buscan, lo que pasa es que no tienen muy bien, no tiene muy en claro cómo buscar ese afecto, hasta que bueno, hasta que nos conocemos, hasta que rezongamos un poco, hasta que nos amigamos, y bueno después ellos tienen un referente importante” (Docente 1, Escuela 4)

Para algunos autores (Martinis, 2006), la imagen del “niño carente”, “necesitado”, anula la misma relación educativa, ya que se parte de una condición de imposibilidad de aprendizaje por parte de ese “niño carente”, por lo tanto, el docente transmuta en contenedor brindando asistencia social a la vez que renuncia a la posibilidad de transmisión cultural de la educación. El discurso en torno a la “escuela contenedora”, donde parecieran prevalecer procesos de contención, dejando de lado el foco en los aprendizajes, tuvo la intención de ser desafiado en las ER, por lo menos en el momento de diagramación de la propuesta. Como mostramos en el capítulo 2, un antecedente directo de la experiencia de reingreso fue la creación de las EMEM, las cuales se proponían incorporar al secundario a sectores de la población que históricamente habían estado excluidos,

conceptualizando a sus estudiantes como “adolescentes en riesgo”, lo cual llevaba a centrar la labor docente en la “contención”, postergando la función pedagógica y de transmisión cultural propia de la escuela. Los equipos técnicos que diseñaron la propuesta de las ER buscaban capitalizar estas experiencias previas que tuvieron lugar en la ciudad, es por ello que se propusieron evitar caer en esa disolución de la tarea de enseñar, buscando poner el acento en que los alumnos van a la escuela a aprender.

“Nosotros [de las EMEM] valorábamos enormemente la voluntad inclusora [...] Y teníamos una preocupación fuerte sobre lo que pasa ahí en términos de aprendizajes. En algunas de las escuelas [tienen] una manera de mirar el problema de la inclusión donde efectivamente pareciera que retención y aprendizaje van como en secuencia. Primero hay que retener y después cuando retenemos empieza la cuestión de ver cómo hacer que aprendan. Nosotros queríamos que el aprendizaje sea parte del argumento de la retención, que si los pibes volvían a la escuela, volvían a aprender... Y que si los pibes lograban aprender y lograban tener una experiencia de éxito en ese sentido, las posibilidades de la retención iban a ser mucho mayores” (Ex - funcionaria de la Secretaría de Educación del GCBA).

El acento que se le quiso poner en los aprendizajes desde la gestión que diseña la política se puede observar en los señalamientos de directivos en torno a que “la llegada” a los alumnos, su abordaje, tiene que darse por medio de las actividades escolares, en torno a lo pedagógico, que es la especialidad del docente. Esto no desdibuja el aspecto de la contención afectiva, sino que en lugar de que se dé “secuencialmente”, se pretende alcanzar cierta simultaneidad. Se busca desafiar la postura que escinde contención de aprendizaje, la cual pareciera negar toda posibilidad de transmisión por no considerarlo un igual con plenas capacidades de aprender.

“...Y lo otro que me parece importantísimo es entrar por el lugar en que nosotros somos supuestamente especialistas, lo pedagógico, yo llamo a un pibe para hablar de cómo trabaja... yo insisto también que el tutor tiene que entrar por lo pedagógico, vení tráeme tu carpeta, vamos a ver y lo que es seguro es que va a salir la cuestión social, la cuestión afectiva, la familia, etc., porque estaba muy encarado el tema de la tutoría como que era apoyo psicológico, social” (Vicedirector, Escuela 1).

Este abordaje a partir de lo pedagógico responde a su vez al rechazo que los mismos alumnos expresan a ser “psicologeados”:

“Y es como que en general tienen una paranoia a ser psicoanalizados. Y mirá que se habló bocha eso: yo no soy psicóloga, esto tiene que ver con otra cosa, con cómo se sienten en la escuela. “Me estás psicoanalizando”, te dicen así, en actividades, juegos. Esta cosa media de sacar información a los chicos no les gusta. Entonces también está eso de “Pensé una actividad, no funciona. Otra”, la rechazan, no funciona. Y es muy desgastante” (Docente 1, Escuela 5).

“...a los pibes les genera cierta resistencia... [...] al comienzo “no me psicologee, no me psicologee, no me psicologee”, es como que están mentalizados que vos los vas a llamar para psicologiarlos, que es hacerle el bocho y bajarle línea o con ciertas trampitas hacerlo caer, entonces no hacemos psicología, “dame la carpeta ¿Por qué no la tenes completa?” Y bueno también cuesta porque la mentalidad esta formada a otra cosa pero bueno” (Asesor Pedagógico, Escuela 1).

La preocupación por lo pedagógico, presente a nivel de la gestión que diseña la política así como en algunos directivos, también se deja vislumbrar a nivel discursivo en los docentes, estando presente cierta preocupación por los aprendizajes de los alumnos así como por las estrategias adecuadas para alcanzarlos. El material de campo con que contamos no nos permite dar cuenta acabadamente de esta “centralidad” de lo pedagógico, ya que para hacerlo deberíamos haber diseñado otro estrategia de recolección de datos (observaciones, otras exploraciones en las entrevistas, material didáctico, etc.), pero sí podemos rastrear ciertos elementos que dan cuenta, al menos de modo diferente en cada escuela de la muestra, de una preocupación por los aprendizajes de los jóvenes. Veamos cómo se refleja este aspecto en las distintas escuelas.

Cuando se ingresa a la Escuela 1, se la puede ver impregnada de producciones de los estudiantes, a partir de los murales, la revista, el programa de radio, pero estos aprendizajes parecen estar centrados más que nada en la labor de aquellos que realizan los talleres, ya que todas ellas fueron realizadas en estos espacios. Recordemos que esta escuela es una de las que ha hecho una apuesta fuerte para armar una variedad de talleres que cubren distintas disciplinas artísticas, periodísticas y deportivas. Sumado a

esto, uno de los directivos nos comentaba la elaboración de un cuadernillo con una especie de “unidad cero”, para que desde el primer día el alumno tenga algún material y se lleve la impresión de que a la escuela se va a trabajar. Pero en el resto de las entrevistas con los docentes no hay una mayor presencia del foco en los aprendizajes o sus formas de enseñanza. Esto nos lleva a pensar que tal vez el esfuerzo está fuertemente focalizado en los talleres, aunque a ellos no asistan la mayoría de los estudiantes¹⁰⁸.

En las entrevistas con los profesores de la Escuela 3 encontramos con mayor frecuencia pasajes que aluden a esfuerzos por encontrar la manera de que los estudiantes aprendan los contenidos. Entre estos pasajes vemos algunos que aducen al armado de cursos de nivelación para los de primero y segundo nivel donde se trabajan técnicas de estudio, de resolución de tareas, para que desde ese primer contacto con la escuela tengan idea de lo que tienen que hacer; a la organización de clases de apoyo con profesores de diferentes disciplinas que trabajan el mismo tema, estrategia que consideraron dio resultados satisfactorios; al dar el apoyo en matemática con pareja pedagógica. Asimismo, otra profesora hace una referencia a que “...las horas que acá te dan de planificación son horas para trabajar y pensar los trabajos, porque verdaderamente los tenés que pensar, a ver qué tipo de trabajo es el que calza en este grupo” (Docente 2, Escuela 3). Así como otra docente comenta que estaban trabajando con cuadernillos de actividades para que cada alumno tenga y con él pueda ir avanzando a su ritmo, usándolo también en las clases de apoyo; para su armado, cada docente, “yo, por ejemplo, saco fotocopia de distintos libros, armo pequeños textos, y después actividades y se hacen unas fotocopias que se las repartimos a los chicos” (Docente 3, Escuela 3). Esto va reflejando, a lo largo de las entrevistas, ciertas estrategias docentes para facilitar el trabajo académico de los alumnos, lo cual deja vislumbrar que esta preocupación por lo pedagógico está presente.

¹⁰⁸ Es interesante la opinión de una tutora de esta escuela, que señala algo en esta dirección: “una revista impresionante, esa revista [pero] no llega a incluir a todos los pibes, esa revista tiene propósitos demasiados ambiciosos entonces la mayor parte de los pibes se queda afuera porque no se sienten en condiciones de [participar]” (Docente 2, Escuela 1).

En la Escuela 4 las referencias a las formas de enseñanza o las estrategias de trabajo son más escasas. Sólo una profesora comenta que el año anterior habían trabajado al inicio del ciclo con un cuadernillo armado por los profesores que buscaba nivelar a los estudiantes para arrancar el primer año; también comenta que estaban pensando armar una carpeta de actividades para las horas libres en caso de ausencia del docente, para que no les quede vacío y puedan así reforzar algunos aprendizajes. Este último punto no necesariamente denota una preocupación por lo pedagógico cuando lo que está dejando en evidencia es el ausentismo de los docentes que también parece estar presente en estas escuelas.

Por último, sólo una docente de la Escuela 5 deja entrever el hecho de implementar distintos materiales, pero que tiene poca posibilidad de prever cuáles van a ser los que los enganchen: *“en el 1er nivel, leí un par de cuentos. Pero la verdad es que no se coparon mucho, a mí me encantó. Eso pasa, que decís “Esto va a funcionar en el aula”, y lo llevás y no, esto no. Esta cuestión de probar y probar, y probar. Pero a mí me gustó. Si vos les ponés la novela entera al pibe se agobia, pero en cambio si les das un recorte, por ahí se engancha”* (Docente 1, Escuela 5).

Estas son las referencias que hacen alusión a una preocupación por los contenidos y aprendizajes de los estudiantes, preocupación que se vislumbra diferencialmente en cada institución, teniendo mayor presencia en las Escuelas 1 y 3, y menor en la 4 y la 5. Reiteramos que no podemos concluir si esta centralidad de lo pedagógico es tal, aunque sí podemos señalar, por su carácter unánime, la opinión que los profesores de las distintas escuelas tienen acerca del ritmo y el nivel de formación. La gran mayoría señala que el ritmo es lento y el nivel bajo, situación que responde a las limitaciones que el entorno instala a los avances realizados en el marco de la escuela. Las referencias abundan en relación a que en estas escuelas *“los tiempos son más largos”* (Docente 1, Escuela 1), *“acá hay que ir muy lentos”* (Docente 2, Escuela 3), *“a veces los tiempos son lentos pero se cumple con los objetivos”* (Docente 3, Escuela 3). A la vez señalan que *“no podés tener una exigencia de la media para arriba”* (Docente 2, Escuela 3), que *“no aspiramos a grandes cosas, no porque nuestros alumnos no sean capaces*

de lograrlas, claro que son capaces de lograrlas, lo que sucede es que estamos siempre chocando con el afuera [...] Siempre es un volver a empezar con muchos de nuestros alumnos” (Docente 1, Escuela 4). Esto no deja de señalar una relación con el conjunto del nivel medio, ya que esa definición del ritmo como lento y al nivel como bajo encierra una comparación con otras instituciones y otras poblaciones, que vislumbra la desigualdad al interior del sistema.

También, aunque son los menos, hay docentes que hablan de que si bien los chicos pueden aprender, tienen un “techo bajo” ya que, aunque las perspectivas de futuro mejoren con la asistencia a las ER, la inserción social de los chicos no va a cambiar mucho:

“...un aprendizaje lento, ¿no? una inserción de tipo social. Ehh, se le tiene muy en cuenta “bueno a ver ese vocabulario, pedilo bien” “ehh no, lo estoy pidiendo bien”, “no, pedirlo bien es así”, todos estamos unificados en determinados criterios para tratar de que salgan adelante en cierto aspecto. Son chicos que en realidad van a tener un techo y un techo bajo. [...] Y yo no creo que sean chicos que puedan salir de la escuela y seguir un estudio superior por ejemplo, eso no. Quizás pueda estar reservado para 1, 2, 3 por curso, que es válido porque en esta situación es un chico que tiene la capacidad de querer superarse. El resto, para poder trabajar, pero fundamentalmente para poder desenvolverse correctamente en un trabajo por más que ese trabajo no sea académico o calificado” (Docente 2, Escuela 3).

Consideramos que el “mandato fundacional” de las ER en torno a la centralidad de lo pedagógico que se propone superar la oposición contención – aprendizaje, no lo logra acabadamente, ya que no parece reponer al otro en un lugar que lo saque de esa posición desigual. Sólo parece permitirle mejorar mínimamente su situación, pero no adquirir los conocimientos que podrían habilitarlo a participar de un modo más pleno en otras esferas de la vida social. Esto hace que, a pesar de que la preocupación por lo pedagógico esté presente en los discursos de los actores docentes, se deslice en varias ocasiones que el “afuera” de la escuela, el entorno de los alumnos y sus historias previas, conllevan dificultades para que estos aprendizajes se materialicen o para que la formación supere un nivel de aprendizajes básicos, “útil”, anclado en las necesidades prácticas que

seguramente tengan que afrontar en su vida diaria (armado de curriculum vitae, lectura de avisos, redacción de una solicitud, improvisación de una explicación, para mencionar algunos de los focos de aprendizajes mencionados en las entrevistas). Si bien pareciera haber un intento por lograr que aprendizaje y contención se den conjuntamente, mejor dicho, que la contención tenga lugar a través de la enseñanza y el aprendizaje, esto no pareciera concretarse plenamente en las ER.

Hasta aquí mostramos algunas de las miradas que sostienen los docentes y directivos acerca de sus alumnos, en particular, aquellas que hablan de sus necesidades, especialmente afectivas. Por otra parte, observamos que la contención afectiva busca ser resignificada a partir de cierto “mandato” que circula en las ER de poner el foco en lo pedagógico y en los aprendizajes de los estudiantes, lo cual en muchos casos parece verse cercenado, según los docentes, por el entorno social y familiar, elementos “ajenos” a la escuela.

Otra mirada docente que circula en reingreso alude a la sensibilidad de estos alumnos a los malos tratos, a las faltas de respeto, a la indiferencia, lo cual obliga a los miembros del equipo docente a implementar formas de interacción muy atentas al buen trato, al mismo tiempo que muestra cierto temor latente a que la situación se desborde. Esta sensibilidad que los docentes evidencian en los alumnos los lleva a cuidarse de no hacer algo que pueda provocar reacciones por fuera de los parámetros que la escuela quiere inculcar, que lleven a la puesta en acto de formas de relacionarse más acordes con su vida cotidiana extraescolar que con lo que se espera de ellos en un marco institucional.

“...Yo creo que los chicos necesitan tanto que vos te comuniqués con ellos, que no los maltrates, que eso es una entrada fenomenal, después a partir de ahí ya es como que tenés la base hecha sobre eso podés construir ¿viste?” (Docente 3, Escuela 1).

“...ahora entró la profesora de Matemática, lo que le dije fue eso “tenele paciencia, aprendí a conocerlos, conducite con mucho respeto”. Ellos son muy susceptibles a las agresiones, los adultos en general a veces, los docentes o los adultos que se mueven por las escuelas a veces son agresivos con los alumnos, de maneras muy sutiles o muy, tienen actitudes de faltar el respeto, de no escuchar, o de dar las cosas por sentada porque es la

palabra del mayor o de... entonces eso acá los chicos no lo toleran. O sea, si hay algún profesor así, se quejan, enseguida se quejan, que no los escucha o que entra y no saluda, o que, ese tipo de cosas no la toleran, entonces si viene un docente que se centra mucho en el contenido, y deja de ver que del otro lado hay un chico, un ser humano, una persona que está tratando de afrontar esto, de darle otra vuelta a su vida también.” (Docente 3, Escuela 3).

Consideramos que esta sensibilidad al maltrato responde a distintas razones. Por un lado, a las vivencias experimentadas en otras instituciones educativas. Si bien podríamos esperar que la escuela fuera un espacio donde el maltrato no estuviera presente, donde estos chicos estuvieran a su resguardo, no sorprende que la relación de poder establecida entre docentes y alumnos en innumerables ocasiones conduzca a la humillación, al dejar expuesta la vulnerabilidad del otro en público (Pomeroy, 1999; Willis, 1988; Boler, 1999). Los mismos alumnos de las ER entrevistados señalan la contraposición entre lo vivido en otros espacios escolares y lo que sucede en estas escuelas, marcando cómo en experiencias previas se han sentido maltratados.

“Es muy distinto, muy distinto [al otro colegio] [...] era terrible así, encima hay profesores que por ahí ellos le toman bronca y le hacen la vida imposible [te hacen] la cruz y fuiste, al grupo entero le hacen la cruz [...] Acá eso no pasa, por suerte no” (Alumno 2, Escuela 1).

“...por los profesores, soy más dado con los profesores, acá está bueno... Eso de que un profesor venga, agarre y te trate mal, lo pasé, ¿viste?” (Alumno 3, Escuela 1).

Por otro lado, esta sensibilidad está asociada no sólo con las experiencias pasadas en otras instituciones educativas, sino también a su condición socioeconómica y cultural, pertenencia que implica relaciones de maltrato por parte de otras instituciones, así como situaciones de “invisibilidad social” (Honneth, 2011). Buena parte de estos alumnos provienen de sectores sociales constantemente menospreciados en diferentes esferas, donde las posibilidades de inserción social en espacios más formales e institucionalizados se ven reducidas por la falta de manejo de ciertos recursos culturales y simbólicos dominantes que les posibilitaría participar con mayores grados de igualdad. Para los jóvenes de sectores populares el

mundo se presenta mucho más hostil que para otros, debido a la acumulación de viejas y nuevas desventajas que vuelven su trayectoria social más incierta y precaria, afrontando el alto riesgo de caer en la exclusión (Saraví, 2009b).

6.2. El “buen trato”: el diálogo, la confianza y la paciencia

La conjunción de la suspensión de las miradas estigmatizadoras, junto con las representaciones que los docentes tienen de sus alumnos vinculadas con sus necesidades y capacidades, y especialmente, aquella que considera la sensibilidad que estos experimentan al maltrato y a la indiferencia, provoca que los docentes pongan en acto formas de relacionarse con sus alumnos enmarcadas dentro de lo que podemos llamar “buen trato”. Pero, ¿en qué consiste este “buen trato”? Básicamente, en la escucha y el diálogo, en mostrarse disponibles, en el manejarse con respeto. Esto es clave, porque la institución busca inculcar en los chicos “las buenas maneras”, formas de conducirse más institucionalizadas, por tanto es preciso “predicar con el ejemplo”, que el docente vuelva a ocupar el lugar de “modelo a seguir”.

Este propósito de directivos y docentes de incorporar en los alumnos pautas de interacción más formales y respetuosas, es decir, más acordes con la vida institucional, vuelve un prerequisite para los docentes el estar siempre atentos a desenvolverse con respeto, teniendo bien en claro que no pueden demandarle responsabilidades y respeto a los chicos si ellos no los asumen.

“Eso es lo que necesitan las escuelas, docentes responsables y que den un buen ejemplo, ¿viste? Que respeten al alumno y esto es como característica lo que necesitas, porque es lo que desmoraliza, es lo que te fractura” (Directora, Escuela 2)

“porque un profesor que es de una escuela tradicional a veces se pone un poco nervioso porque los chicos, no se mantienen las reglas tan rígidas como en una escuela tradicional. Como que tenés que tener una cierta flexibilidad porque no es que los chicos vienen se sientan todos calladitos, como la escuela modelo tradicional, a veces algunos llegan tarde o te piden ir del aula, pero cuando vos los conoces, sabes las historias de los chicos, sabes cómo tratarlos, a quién decirle qué, yo uso mucho el humor con los

chicos. Y eso enseguida rompe el hielo y aparte que ellos ya me conocen, en general, entonces ya saben que no van a encontrarse con una bruja, pero enseguida, si hay respeto, siempre... Yo lo que le digo a los profesores es que los chicos si ven que vos los respetas, que les tenés paciencia, enseguida responden” (Docente 3, Escuela 3).

Esta idea de respeto que veíamos está más asociada a las formas de presentación de la persona ante los otros, es decir, la asunción de ciertas características que le permitirán, con posterioridad, demandar o ganar respeto, y no tanto con las formas de concebir el vínculo con los otros. En este caso el respeto se constituye más en un atributo que uno puede obtener sobre la base de algún tipo de capacidad propia (Núñez, 2007: 81).

El buen trato y el dirigirse respetuosamente a los alumnos se vuelve una directiva fuerte hacia los docentes de las ER, mostrando el límite de aquello que se tolera por parte de ellos. Es decir, las mismas escuelas generan condiciones expulsivas para aquellos docentes que no cumplen con este prerrequisito, lo cual deja entrever una dimensión del mecanismo de socialización y selección docente que prevalece en estas escuelas (Arroyo y Poliak, 2011).

“acá venimos trabajando el tema del respeto mutuo muy arduamente, muy así todo el tiempo. Hay un docente acá a la tarde que renunció porque le hicimos un actuado... porque él tuvo problemas de mal trato con los alumnos, con el asesor le hicimos un actuado comentando que ya desde lo curricular no se correspondía con el plan de esta escuela, desde lo convivencial teníamos escritos de docentes tutores, no tutores y de los mismos alumnos quejándose, les pedimos que escribieran y escribieron, obviamente no fueron los escritos que vio él sino el informe que hicimos nosotros. Y le dijimos que en función de esto íbamos a hacer una observación en marzo del año siguiente, que fue el año pasado, con el asesor en aula, [...] entró como pareja pedagógica, no como observador y renunció igual, se le explicó todo esto pero vino en febrero y renunció, digamos no era el lugar de él, esto quedó claro, esta escuela no era el lugar de él. Y en este sentido, somos muy cuidadosos...” (Vicedirector, Escuela 1).

En el caso estudiado, es posible evidenciar ciertas redefiniciones de las formas de respeto. Este no viene dado por el rol de profesor, respaldado por la misma institución, como señala Dubet (2006) al describir el “programa

institucional” moderno, sino que asume rasgos de reciprocidad mucho más fuertes, que obliga a los docentes a salirse de esa posición que demanda respeto sin dar nada a cambio. Cada vez más en los niveles más avanzados del sistema, “la omnipotencia del maestro, coronada por el poder más lejano del director de la escuela, es reemplazada por una visión más política de las relaciones” (Dubet y Martuccelli, 1998: 190), pasando el principio de reciprocidad a ocupar la base de la sociabilidad ideal. El hecho de que en algunas ocasiones en el imaginario sigan operando formas de respeto asociadas a las establecidas por la institución en sus orígenes, vuelve más difícil que los docentes se relacionen con sus alumnos a través de otras formas de respeto. Como señala Sennett (2003), el respeto, para que sea mutuo, tiene que adquirir el carácter de reciprocidad, y para ello debe ser expresivo, requiere que el otro sepa que uno lo respeta.

Asimismo, este marco de interacción respetuosa que se intenta generar en las ER, sobre todo, por parte de los equipos directivos, instala como elemento central de la interacción al diálogo, la conversación y la escucha de los docentes hacia los alumnos.

“...la metodología que usamos es conversar pero conversando marcando un par de cosas, en primer lugar, que este espacio es de él, no es que la escuela es mía y acá se hace lo que yo digo. El espacio es de él, que lo tiene que cuidar, que lo tiene que conservar, que se tiene que portar mejor porque tiene que es necesario portarse mejor, no porque se está portando mal y yo le digo lo que tiene que hacer, entonces ese es el tipo de diálogo desde donde se arranca, “este es tu lugar”. (Asesor Pedagógico, Escuela 4).

“...el chico puede venir con el repertorio de vocabulario que él tiene porque es una persona individual y única. Pero acá en el vínculo con sus pares, con los docentes, con toda la escuela tiene que enmarcarse en el respeto y en el diálogo respetuoso. Por eso acá la apertura a la instancia del diálogo es siempre, constante. Yo estoy con vos pero primero está el chico. Entonces viene un chico con una propuesta y te voy a pedir disculpas y voy a escuchar al chico. Pero de la misma manera el chico tiene que dirigirse con respeto a todos” (Asesora Pedagógica, Escuela 3).

El trabajar con “esta población” demanda buen trato, conducirse siempre con respeto y compromiso por parte de los docentes. La necesidad de que

los chicos se conduzcan de modos institucionalizados los obliga a “predicar con el ejemplo”, lo cual implica un retorno a la idea del docente como “modelo” vigente en ese tipo ideal que delineaba a la escuela como un “santuario” donde éste ocupaba un lugar privilegiado (Dubet, 2006). Esto nos permite ver cierta continuidad con ese imaginario que ubica la figura del profesor como modelo, como aquel que reúne las virtudes y por tanto, es merecedor de respeto. El profesor vuelve aquí a aparecer como representante de ciertos principios superiores que le otorgan nuevamente el respeto de los alumnos a través del reconocimiento de su autoridad.

Y este manejo respetuoso, enmarcado en el buen trato, queda fuertemente reflejado en los dichos de los alumnos, que marcan como un diferencial de estas escuelas “el trato” que reciben de los docentes, al escucharlos, ayudarlos y explicarles.

“veo muchas distintas, desde ya el colegio, el trato que te dan, el profesor la paciencia que tiene el profesor en enseñarte, pone mucho empeño para enseñarte, porque hay profesores que no tienen paciencia y ya esta te elimino ahí, acá no, si no te va bien en una materia y ahí enseguida apoyo, ahí ya reforzas y te (...) te ayuda mucho” (Alumno 2, Escuela 1).

“porque hay mucho trato, tanto los profesores... por ejemplo yo tengo un problema como... una vez al profesor de lengua le dije, quería armar el currículum y mucho no sabía y bueno y vino... mucho trato, mucho trato...trato de los profesores, el trato de los profesores... tanto de los profesores también... capaz porque me llevo muy bien con todos pero es como que te dan el empuje para estudiar” (Alumno 4, Escuela 3).

“es otro trato pero sobre todo nos llevamos como si fuéramos amigos más que todo. Tenemos una relación que es mucho más que el profesor hacia un alumno. Por ahí el profesor nos carga, nosotros también. Cosas así” (Alumna 2, Escuela 5).

Hasta aquí vimos que los docentes asumen ciertos rasgos determinados para poder trabajar en reingreso y establecer un vínculo con sus estudiantes, entre estos rasgos están el suspender las miradas estigmatizadoras y culpabilizadoras que en general prevalecen sobre los chicos que han experimentado reiterados fracasos en el espacio escolar, el manejarse respetuosamente y dispensarles a los alumnos un buen trato.

Conjuntamente, estas actitudes de los docentes pueden ser interpretadas como un voto de confianza que ellos hacen hacia estos jóvenes que retoman su escolarización. Es así que esta confianza se va constituyendo en una condición necesaria para su inclusión educativa.

Distintos autores han trabajado el tema de la confianza (Simmel, 2010; Cornu, 1999; Luhmann, 2005; Rosanvallon, 2007) siendo un buen aporte la revisión bibliográfica que Mario Sandoval (2011) realiza a propósito de una investigación reciente que aborda la temática en relación con estudiantes chilenos de secundaria. Es posible señalar un acuerdo entre los distintos autores a la hora de marcar que la confianza es parte constitutiva de las relaciones sociales, y alude a una actitud que se asume en el presente frente a un hecho futuro, especialmente, en relación con el comportamiento futuro de “otros” a los cuales desconocemos; al mismo tiempo que es una actitud que se fundamenta en experiencias pasadas. Cuando estamos en presencia de desconocidos nos vemos obligados a poner en juego alguna hipótesis entorno al comportamiento de estas personas, lo cual conlleva un grado de incertidumbre, ya que no tenemos la información suficiente para tener seguridad sobre el comportamiento que asumirán. Como señala Simmel, la confianza en el otro es “...esa forma previa o posterior del conocimiento del otro” que constituye “...una hipótesis sobre la conducta futura de otro, una hipótesis lo suficientemente segura como para basar en ella una actividad práctica” (2010: 42-43), y pero, en tanto hipótesis, constituye un estado intermedio entre el saber y el no-saber. Es por ello que actuar confiadamente alude a “una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo” (Cornu, 1999: 19); es comportarse como si el futuro fuera cierto, lo cual reduce la complejidad social y amplía las posibilidades de acción en el presente (Luhmann, 2005). Esta confianza que se deposita en el otro no está basada en ninguna certeza, sino en las expectativas acerca de su comportamiento, quien puede o no satisfacer dichas expectativas, corriendo el riesgo de caer en la desconfianza. Lo hasta aquí señalado refiere a una confianza “social” o “diluida”, la cual “se refiere al otro en general, se extiende más allá de aquellos a los que conocemos personalmente” (Sandoval, 2011:145), actitud que está fuertemente asociada

a la suspensión de estigmas y prejuicios, al otorgar el beneficio de la duda a aquellos extraños con los que entramos en contacto (Putnam en Sandoval, 2011).

Como pudimos observar, en las ER prevalece una actitud confiada por parte de los miembros de los equipos docentes, ya que tiene lugar esa suspensión de las miradas estigmatizadoras que prevalecen socialmente sobre los jóvenes de sectores populares que han fracasado en las instituciones educativas, lo cual va haciendo de la confianza una condición de posibilidad del trabajo escolar. Esto cobra especial relevancia si tenemos en cuenta que estos chicos han pasado por reiterados fracasos escolares que venían a señalarles sus imposibilidades.

Moya señala que la confianza es una expresión que “denota el fenómeno del acompañar, del estar respecto del otro/a, ya sea de forma personal o social, que otorga fianza, que fía. Es el estar en disponibilidad...” (en Sandoval, 2011:144). Estos rasgos que van asumiendo los docentes en la tarea desempeñada en las ER los van volviendo disponibles para la construcción de un vínculo con sus alumnos que tendrá fuertes implicancias para el trabajo escolar, la convivencia en las escuelas y el involucramiento de los alumnos con la vida escolar. Vínculo que va a posibilitar un pasaje de una confianza diluida a una confianza densa (Putnam en Sandoval, 2011), basada en relaciones personales fuertes y frecuentes, actitud que se fundamenta y sostiene a partir del conocimiento de los otros, de lo que los otros realmente hacen para que yo confíe en ellos, reduciendo el grado de incertidumbre que prevalecía en los primeros encuentros.

El “beneficio de la duda” que se otorga a aquellos que desconocemos es algo momentáneo, es decir, la confianza depositada sobre los otros, el sostenimiento de dicha actitud, va a depender de si el otro cumple o no con la hipótesis que se hizo acerca de su comportamiento. Como dice Rodríguez Mansilla, “la confianza equivale a una suerte de cuenta corriente, de la que se puede gastar hasta un cierto monto, pero en la que es necesario depositar para evitar caer en la falta de fondos. Existe, por consiguiente, un cierto umbral que, si es traspasado, conduce a la pérdida de confianza” (2005: XXIII). Para el caso de las ER, como veremos más adelante, el voto de

confianza hacia los alumnos permanece durante un período de tiempo, aquel que se considera necesario para la adaptación a la imagen de alumno que construyen estas escuela, hasta que se “amolde” a la vida institucional; de no hacerlo, las posibilidades de quedar fuera de las escuelas se incrementan.

Pero este tiempo de espera que deben afrontar los docentes hasta que los chicos comiencen a asumir las características que le permitirán adaptarse a la vida institucional de las ER debe ser afrontado mediante la paciencia y la indulgencia. En distintas entrevistas con los docentes sobresalen estos rasgos que parecen volverse indispensables para poder trabajar con la población que asiste a las ER. Paciencia e indulgencia se entrelazan. Paciencia que los docentes tienen que tener para poder “soportar” el trabajo en la escuela en el “mientras tanto” necesario para ver resultados en los chicos. Indulgencia que tienen que tener en el trato hacia los alumnos a fin de poder entablar una relación con ellos.

Por un lado, el ser paciente permite que la apuesta constitutiva de la confianza se sostenga en el tiempo necesario para que el pasaje de un tipo de confianza diluida a otra densa pueda darse. Es posible inferir que esta actitud de los docentes no es un rasgo privativo de las ER, sino de las escuelas que trabajan con aquellos sectores cuyo lazo con el nivel secundario es más débil. Por otro lado, la paciencia aparece acompañada de la indulgencia. El no perder de vista que el otro que tienen frente a ellos como alumno necesita constantemente de su atención, comprensión, y por tanto, el ser tratado y juzgado con cierta benevolencia. Si bien no todo aquello que los alumnos hacen dentro del espacio escolar es aceptado, ante ciertas formas de actuar, ante cierto tipo de comportamiento, la actitud asumida por parte de los docentes reviste aspectos vinculados a la indulgencia, sobre todo, porque los “castigos” o reprimendas carecen de severidad y parecen ser poco exigentes. Este “saber entenderlos” es en cierto modo “perdonarles” algunos aspectos que se desvían del imaginario ideal, lo cual instala criterios particulares a la hora de evaluar a sus alumnos. Es así que al hablar de los consejos que le darían a un docente que llega por primera vez a trabajar a una ER, le recomiendan en muchas ocasiones asumir estas actitudes:

[Para trabajar en esta escuela] “Necesitás, digamos, indulgencia, porque a veces uno viene enroscadísimo, y hay que ponerse en el lugar del pibe, porque tienen situaciones muy complicadas. Y necesitás mucha paciencia, mucha paciencia. Porque aparte son muy sensibles. Entonces te preguntan cualquier estupidez, y vos no pienses que te están gastando, no, te pregunta porque no sabe. Entonces vos tenés que adaptarte a eso. Después te devuelven un montón de cosas que son súper interesantes, súper enriquecedoras” (Docente 1, Escuela 5).

Pero estas actitudes asumen diferentes formas, que recuperan ciertas ideas como la “comprensión”, la “tolerancia” y “el saber no enojarse”.

El poner el acento en la comprensión apunta a que la reacción del docente ante los chicos no puede ser el rechazo, sino que hay que hacer el esfuerzo por entender los códigos y las conductas de los alumnos, los cuales son diferentes a los que ellos poseen porque estos chicos “tienen una cultura diferente”. Esto marca una alteridad, una distinción con sus alumnos, denotando la pertenencia cultural a otro colectivo. Aspecto que está fuertemente asociado a la idea de tolerancia. Con la emergencia de los movimientos reivindicativos de las diferencias culturales en las últimas décadas, el discurso de la tolerancia se puso en vigencia. Pero el mismo no ha estado exento de críticas, ya que deja entrever las desigualdades que prevalecen entre los distintos grupos, siendo el que “tolera” quien está en una posición de supremacía frente a aquel que es “tolerado”, a la vez que deja intacta las relaciones de subalternidad (Neufeld y Thisted, 2001).

[Para trabajar en esta escuela se necesita] “...Creo que primero mucha paciencia, después estar al tanto y saber en las condiciones que entra a trabajar que eso es fundamental... tener en cuenta que el chico tiene códigos diferentes a los de uno y uno tratar de comprender esos códigos, no de rechazarlos. Ehh... [...] porque es lo que a mi me pasó, ojo, ¿ehh?...” (Docente 2, Escuela 3).

[Para trabajar en esta escuela se necesita] “Mucha tolerancia, mucha paciencia, sobre todo tolerancia. Paciencia y tolerancia en el sentido de cómo vienen los chicos. Son chicos que no todos los días los vas a encontrar iguales, con la misma personalidad, por así decirlo, y hay que entenderlos, saber entenderlos. En la medida en que como profe tengas estos dos ingredientes, podés empezar muy bien. Yo, por lo menos, descubrí eso, lo tengo, lo conservo, vengo siempre fresco, a pesar de la hora, que

uno tiene que venir acá y no estar cansado de todo el día, eso creo que es algo fundamental para trabajar en este tipo de escuela. Más allá del contenido, del tema de la currícula, el tema de lo humano yo creo que pesa mucho para, primero, entrarle, y después le podés exigir. [...] Acá pesa mucho más lo humano, el conocimiento, el têtê à têtê, como se dice, y ahí ya podés empezar a trabajar sobre lo que vos querés para con ese chico” (Docente 2, Escuela 5).

“...los chicos a veces vienen con una cultura muy diferente a la de la escuela... ellos traen una cultura violenta, pero es como que al llegar acá, van aceptando esto que es una convivencia diferente, con mucho apoyo evidentemente...” (Directora, Escuela 3).

Por otra parte, la paciencia es la actitud que ayuda a los docentes a soportar o padecer aquellos comportamientos que los alumnos desarrollan en la escuela y que aún no se amoldan a lo esperado. Ese soportar está marcado por el no tomarse las cosas de “modo personal”, no enojarse, seguir adelante y esperar a ver los primeros signos que van a mostrar que los alumnos se van adaptando a la vida institucional.

[Consejo a un nuevo docente] “...y... que tenga mucha paciencia, que tenga mucha paciencia, porque el que no transitó por esta escuela o por escuelas como ésta y viene con la mente puesta en que va a recibir el mismo grupo de alumnos, que se va a manejar este en un ámbito conocido y se esquematiza en eso, sufre. Acá tenés que tener mucha paciencia porque el chico que no te conoce, si vos sos conocido el chico no te hace ningún tipo de cuestionamiento, pero todos los profesores nuevos son probados, esa es la realidad. Y vos tenés que tener paciencia, tenés que tener la habilidad de no enojarte. Si vos te enojas es como que cerrás la puerta, cerrás la puerta, si vos lo tomas por el lado de la diversión, del chiste, del humor, de también “hasta acá llegamos pero a partir de acá trabajamos”; este... el trato cordial ¿viste?” (Docente 3, Escuela 1).

Esta actitud paciente es reconocida por los alumnos, quienes la marcan como uno de los rasgos diferenciales respecto de los docentes de las otras escuelas. Es interesante observar las distinciones que hace Irina, una de las egresadas de la Escuela 3, quien empieza el secundario en una técnica cercana a la ER, en el turno tarde, luego de repetir el primer año, pasa al turno noche, cursa cuatro años hasta que deja y luego retoma en la ER. Ella registra que la paciencia va *in crescendo* a medida que va cambiando de turno y escuela.

*“Eran más pacientes y eran más compañeros los profesores, estaban más a la par, sabíamos que eran profes pero estaban más como al lado nuestro. Allá [la técnica a la noche] ...sabías quiénes eran los profesores y bueno concéntrate en lo que está explicando porque como que me daba más vergüenza ir a preguntarle, ¿qué pasó, que esto que lo otro? Acá no, acá estaban más abiertos a las preguntas, eran más pacientes. [...] Allá eran más secos por ahí, eran más. Te ayudaban pero bueno. **¿Y eran distintos al turno tarde?** Síiii! turno tarde no, turno tarde, era como que no... no teníamos como relación, así que... Yo por ahí lo tomo así pero me parece que eran más, más cortantes, explicaban esto y este trabajo y hay que hacerlo y esto y ya está. Era más así el turno tarde. Turno noche, eran más pacientes, un poquito más pacientes...pero acá...Por eso terminé acá porque cerró todo” (Irina, Escuela 3).*

Esta actitud paciente que deben asumir los docentes refleja por parte de éstos un trabajo emocional que les permite afrontar su labor en la escuela. Hochschild, en *The Managed Heart* (2003 [1983]), investigación clásica que inaugura el campo de los estudios sobre emociones, desarrolla el concepto de “emotional work” para describir los modos en que llevamos a cabo un proceso de manejo de las emociones que a su vez contribuye a su creación. La autora señala que constantemente tratamos de sentir o de no sentir ciertas cosas, y esto lo hacemos a través de dos mecanismos. Por medio del “surface acting” –actuación superficial-, a partir de un cambio que va “de afuera hacia adentro”, es decir, modificamos la expresión de las emociones buscando cambiar nuestro sentimiento. Y por medio del “deep acting”, proceso por medio del cual cambiamos nuestros sentimientos de “adentro hacia fuera”, alterando algo más que su apariencia superficial. La actuación profunda puede realizarse buscando controlar nuestro estado corporal (utilizando técnicas de relajación, por ejemplo), estrechando nuestro foco mental hacia una imagen particular o hacia un punto de referencia, o bien, por medio de un cambio deliberado en el modo de ver una porción sustancial de la realidad. Un ejemplo que Hochschild (2003: 25) trabaja en su estudio refleja las técnicas de actuación profunda que deben implementar las azafatas de una aerolínea para no expresar enojo cuando algún pasajero resulta odioso, mostrando que generalmente se apela a ver al otro ya no como una persona con todas sus facultades, sino pensarlo como un niño que necesita ayuda porque no puede o no sabe comportarse

adecuadamente; de esta manera, esta infantilización del otro evita caer en el enojo, canalizándolo hacia la comprensión y permitiendo que las emociones no emerjan de modo abrupto y espontáneo. Como resultado del manejo emocional, el actor ha aprendido a intervenir, tanto en la creación de la forma interna de un sentimiento, como a modelar su apariencia externa.

El trabajo emocional está orientado a adecuarse a determinadas reglas de sentimiento y expresión¹⁰⁹ apropiadas para el marco en el cual estamos interactuando. Como vemos, un mecanismo equivalente tiene lugar en las ER, a partir de ciertas reglas que se van delimitando como válidas para el trabajo docente. Los directivos establecen ciertas líneas de acción para desempeñar la labor en las ER. El “no juzgar”, el no tomarse las agresiones, enojos o insultos por parte de los estudiantes de modo personal, el preguntarse por las razones que hacen que un chico actúe de esa manera, etc., establecen determinadas reglas institucionales que promueven ciertas conductas entre los docentes -manejarse con respeto, no enojarse, ser pacientes y no olvidarse nunca de las sensibilidades de estos jóvenes. Pero a fin de adecuarse a estos parámetros es preciso que el docente controle el malestar personal que puede generarle una situación conflictiva o una agresión por parte de un estudiante. El llegar a la escuela “siempre fresco” pese al cansancio, el “ponerse en el lugar del pibe”, el tener que “entenderlos, comprenderlos”, comprender “sus códigos”, su “cultura diferente”, lleva a que el trabajo emocional sea necesario a fin de privilegiar la estrategia docente por sobre una reacción más personal que podría fluir con mayor espontaneidad. De no mediar este manejo, la inadecuación a las reglas institucionales se haría evidente, mostrando lo inapropiado de una reacción de este tipo por parte de un profesor. Como decía un directivo, los docentes no tienen que ser mártires, si hay una agresión no se debe permitir y se debe marcar la falta, pero la reacción tiene que ser enmarcar la

¹⁰⁹ Las *reglas del sentimiento* hablan de lo apropiado o no de determinadas emociones en ciertos contextos; “...definen lo que imaginamos que deberíamos y no deberíamos sentir, y lo que nos gustaría sentir en una gama de circunstancias: muestran cómo juzgamos el sentimiento” (Hochschild, 2008:121). Estas reglas suelen estar profundamente interiorizadas en los sujetos. Por su parte, las *reglas de expresión* condicionan el modo en que expresamos el sentimiento, aluden al problema de su comunicación entre quienes intervienen en la interacción.

situación y abrir el diálogo con el estudiante, en lugar de ofenderse y apelar a las sanciones disciplinarias más clásicas del repertorio escolar.

Estos mecanismos de “reacción controlada” quedan en evidencia en las mismas palabras de los alumnos y egresados que se sorprendían ante la falta de reacción de los docentes en lo que era, a las claras, una falta de respeto por parte de los estudiantes.

“...ponele yo cuando entré lo que más me sorprendió eran los alumnos, como, no te miento, los puteaban a los profesores en la cara. [los profesores] Nada, no reaccionaban, nada. Se quedaban callados, los mandaban a la Dirección o afuera. Cosa que yo por ejemplo en el otro colegio no lo oí nunca. Me sorprendió, viste...” (Francisco, Escuela 1).

Asimismo, el no enojarse y el tolerar el tiempo necesario para que los alumnos se adapten a la vida escolar nos deja entrever la posición dominante que tienen los docentes dentro de ese espacio. A través de este rasgo podemos vislumbrar quiénes tienen el control de la situación, quiénes pueden ir pautando los tiempos, marcando los límites. Pero para poder mantenerse en esa posición de control es necesario no confundirse, no entrar en el juego, no enojarse, saber esperar a que la estrategia de trabajo implementada con los alumnos dé sus frutos.

Por su parte, la actitud indulgente, acompañada de las referencias al entorno de los alumnos que marcan, tanto las dificultades para concretar el trabajo pedagógico como la reinstalación de la alteridad, llevan a que se cuele una mirada “compasional” (Revault D’Allonnes, 2009) que busca la proximidad y la empatía con el otro, restituyendo, en cierta medida, la lógica del semejante que comprende un proceso de identificación con el otro pero sabiendo que no se es ese otro. Ahora bien, la empatía, en tanto emoción altruista, no necesariamente conduce a algún tipo de justicia ni de cambio en las relaciones de poder existentes (Boler, 1999). Ésta establece una relación confesional que descansa en ese sufrimiento pero no genera un desplazamiento de lo individual a lo social, llevando a la pasividad de los individuos por la hipertrofia del sentimiento, del predominio del sentimentalismo (Revault D’Allonnes, 2009). La propensión “compasional” no restituye “un ser-para-el-mundo” que pueda actuar plenamente en él, ya

que se reduce a un contagio empático bajo el reino del afecto, sin gran impacto en las condiciones sociales más amplias. La empatía que los docentes experimentan por sus alumnos, quienes se constituyen en víctimas de las nuevas formas de sufrimiento social, si bien permite cierta identificación con ellos en tanto semejantes, no necesariamente conduce a mayores niveles de justicia social, ni cambios que superen la vinculación personal con ellos.

Acá es preciso retomar lo esbozado previamente en torno a la tensión entre contención y aprendizaje, tensión que no necesariamente se supera, ya que si bien hay una preocupación por los aprendizajes y porque la contención de los chicos se dé a partir de lo pedagógico, la presencia de una actitud benevolente que pone el acento en lo empático, no necesariamente conlleva que a los alumnos se los esté dotando de recursos que le permitan defenderse en otras esferas de la vida social.

Lo recorrido hasta este punto va delineando la estrategia implementada por los equipos docentes de reingreso, especialmente, debido a la impronta instalada por los directivos. Pudimos observar los rasgos que deben asumir los docentes para poder desempeñarse en las ER, los cuales aluden, por un lado a las miradas que prevalecen sobre los alumnos las cuales dejan de lado las condenas y ponen el acento en sus necesidades y en la centralidad de los aprendizajes, al igual que en las sensibilidades a la indiferencia y las faltas de respeto. A partir de este “diagnóstico” acerca de sus alumnos, responden con el “buen trato”, con un voto de confianza, con paciencia e indulgencia. Vemos que la asunción de estas formas de trabajo va demarcando el escenario escolar, escenario que establece límites a aquellas cosas que pueden hacer los alumnos –y los docentes-. Estos rasgos van dando cuenta de un patrón de docente de reingreso en el que se socializan a quienes llegan a trabajar en estas escuelas.

Como dijo uno de los docentes entrevistados, la comunicación y el buen trato se vuelven la base sobre la cual se puede construir algo con los alumnos; lo visto hasta acá fue esa base que va a permitir la construcción de un vínculo que posibilitará la adaptación de los alumnos a la escuela al mismo tiempo que la realización de las actividades pedagógicas; en otras

palabras, que permite recrear las funciones propias de las instituciones educativas –enseñar y disciplinar-. Veamos ahora las actitudes que deben asumir los jóvenes de reingreso para sostener su vuelta a la escuela lo cual está fuertemente asociado a la demostración de esfuerzo y compromiso. Este es un rasgo valorado por los docentes que opera como una nueva frontera que delimita la inclusión y exclusión de quienes asisten a las escuelas, al definir la renovación de la apuesta docente. Veamos en qué consiste este esfuerzo que los alumnos tienen que hacer para permanecer en estas instituciones.

6.3. El mérito en las ER: el esfuerzo como protagonista

En los apartados anteriores pudimos observar aquellas actitudes necesarias para trabajar en las ER, las cuales están fuertemente influenciadas por los directivos que delimitan las formas de trabajo docente adecuadas para estas instituciones. Ahora bien, cuáles son las actitudes, los comportamientos que deben asumir los estudiantes a fin de permanecer en las ER, es decir, cuál es el patrón de alumno que definen estas instituciones. Esto nos lleva a preguntarnos en torno a lo valorado como meritorio, a si el mérito en las ER reproduce las concepciones vigentes que en otras instituciones o bien adquiere una definición particular en estas escuelas. Si retomamos la hipótesis en torno a la configuración fragmentada que presenta el sistema educativo argentino (Tiramonti, 2004), un aspecto que asumiría rasgos particulares en cada fragmento socioeducativo sería aquel relativo al mérito, a lo que se valora al interior de cada institución para la promoción de los alumnos.

Michael Young (1967), en su ensayo satírico, *The Rise of Meritocracy*, señala que el mérito estaría compuesto por la suma de inteligencia y esfuerzo. ¿Qué papel ocupa cada uno de estos elementos en la configuración del mérito en reingreso? Como veremos a continuación, ésta pareciera poner el foco en uno de ellos, el del esfuerzo, más que en otro tipo de cualidades que podrían traducirse en términos de exigencias de orden estrictamente académico.

“...son chicos que se esfuerzan mucho. El chico que viene es un chico que se esfuerza, que tiene ganas, que puede empezar y que necesita mucho acompañamiento, esto del apoyo, de estar cerca, del afecto, de sentir que hay una contención los ayuda muchísimo...” (Asesora Pedagógica, Escuela 3).

Como mostramos en el apartado anterior, los docentes realizan una apuesta por sus alumnos, un voto de confianza en su escolarización, a fin de que puedan alcanzar la finalización de sus estudios secundarios. Pero esta apuesta que los docentes realizan sobre el aprendizaje de sus alumnos no es totalmente gratuita. Para que se mantenga en el tiempo, la confianza está condicionada por un aspecto clave: el esfuerzo que los alumnos demuestren en su escolarización. Y es en este proceso de construcción de confianza y apoyo sostenido donde vemos que el esfuerzo se vuelve un componente esencial de la construcción del mérito que se hace en estas escuelas, constituyéndose en un elemento crucial para el patrón de alumno que configuran estas instituciones. Los esfuerzos, tanto aquellos que se hacen en la escuela, como –casi podríamos decir especialmente- los esfuerzos que hacen en su vida extraescolar adquieren una relevancia que no pareciera ser igual al del resto de las instituciones. El apoyo que los profesores les brindan a sus alumnos, la renovación de las oportunidades, se sostiene a lo largo del tiempo si los alumnos demuestran voluntad, esfuerzo, compromiso, ganas de salir adelante.

El sostener la escolaridad a pesar de todas las adversidades es algo especialmente valorado. Muchos de los jóvenes que asisten a estas escuelas realizan un verdadero sacrificio para sacar adelante sus estudios, ya sea porque se ven obligados a combinar las responsabilidades escolares con otras de orden familiar (maternidad / paternidad, cuidado de hermanos, por ejemplo) y/o laboral (realizando generalmente trabajos precarios).

La mirada docente acerca del esfuerzo que hacen sus alumnos asume diferentes aristas. A continuación observaremos que no sólo el esfuerzo que se hace dentro de la escuela, sino también algunos aspectos de la vida por fuera de la institución son considerados como válidos para afrontar la experiencia de tránsito por las ER, lo cual da cuenta de que las fronteras entre un adentro y un afuera escolar asumen nuevas expresiones.

6.3.1. El esfuerzo interno: el rendimiento escolar

Detengámonos a analizar lo que pasa con los desempeños de los alumnos al interior de las ER. ¿Qué se valora? ¿En qué consiste ese esfuerzo “estrictamente” escolar que deben realizar los alumnos para salir adelante en su escolarización?

El mérito acá no está asociado necesariamente a la obtención de buenas notas o alcanzar niveles de excelencia académica, como en otros fragmentos educativos (Ziegler, 2012), sino a la demostración de esfuerzo e interés en el sostenimiento de su estadía en la escuela. Por supuesto que algo de los requerimientos académicos está presente, pero la apuesta docente no está sostenida por los buenos resultados, sino por el compromiso y el esfuerzo que el alumno tiene que poner en juego.

Las exigencias académicas de las ER consisten más que nada en la presencia, en el seguimiento de las clases, en tener la carpeta al día. Cuando preguntamos a los docentes los modos de evaluar a sus alumnos, señalan que implementan diversas formas de evaluación, no es sólo la nota de un examen lo que vale –lo que se daría también en otras instituciones educativas. Vale la carpeta, el seguimiento, la presencia en clase, las actitudes, aspectos que se traducen en la nota de “concepto” del alumno y que están asociados con la dimensión disciplinaria de la escuela.

“En general voy evaluando el trabajo, ehh... hago una evaluación de las tradicionales, porque también para que ellos tengan el training, pero voy evaluando el trabajo, las actividades que van haciendo, el cuadernillo” (Docente 3, Escuela 3).

[La evaluación] “...es permanente y continua. Yo les digo, se evalúa las actitudes, la presencia, el cumplir con una tarea y ellos valoran eso, vienen contentos cuando hacen alguna tarea, así que... [...] es todo muy pactado, si algún día un chico no puede hacer la prueba por algún problema “bueno, lo hacemos para la próxima vez”. El tema de la flexibilidad, sino el chico se cierra y chau se acabo el chico con la materia. [En la evaluación tengo en cuenta] El tema de la actitud, el tema de la presencia del chico en la clase, la participación, de repente, les hago hacer una carpeta lo más prolija que puedan y van, se van mejorando entre ellos. Y aparte el tema de que, las evaluaciones, a ver si entendieron” (Docente 3, Escuela 4).

Lo expresado por los docentes nos permite ir reconstruyendo algunos rasgos que van constituyendo el patrón de alumno prevaleciente en las ER y el tipo de vínculo que se va diagramando. Por un lado, al interior de la escuela, se valoran las actitudes y la presencia, el demostrar interés en la clase, el realizar las tareas y participar de las actividades, aspectos que hacen al “concepto del alumno”. Esta idea nos remite a los rasgos que van delimitando lo deseable y esperable de los estudiantes, donde habría una mayor predominancia del esfuerzo en lugar del rendimiento académico (Gluz, 2006)¹¹⁰, es decir, ciertos aspectos actitudinales se traducen en valoraciones académicas.

Por otro lado, vemos la flexibilidad que impera en la diagramación de las clases y en la evaluación. El docente no planifica su clase y la imparte a sus alumnos con independencia de lo que ellos puedan ir realizando, sino que la definición de las mismas es algo dinámico. La postura que imperaba –y todavía persistente en algunos docentes del sistema- que decía “yo lo di, entendiste bien y si no, no es mi problema” parece quedar a un lado en las ER. El docente no pareciera tener intenciones de dejar en evidencia las dificultades de los estudiantes, sino que hay un ida y vuelta, un proceso de negociación constante que permite vislumbrar la presencia de un contrato implícito que habilita a construir y sostener el vínculo a lo largo del tiempo. Mientras se esfuerzan, las condiciones del trabajo escolar se pueden redefinir. Esto, a su vez, refleja los cambios que sufre actualmente la autoridad docente, la cual ya no está dada por el rol que el profesor desempeña en la institución (Dubet, 2006), sino que apela a la negociación a fin de lograr el reconocimiento de la autoridad por parte de los alumnos

¹¹⁰ Un aspecto similar encuentra Nora Gluz (2006) en su trabajo sobre el programa de becas escolares implementado en la Ciudad de Buenos Aires, donde observa que hay una predominancia del esfuerzo por sobre el rendimiento, lo cual se explica en parte en el caso de los docentes, porque se representan esta faceta del oficio del alumno –el esfuerzo y la conducta– como ligada a la voluntad personal, como un aspecto exigible (2006: 133). El esfuerzo es representado como el cumplimiento de la dimensión conductual del oficio del alumno, lo que en los casos que ella analiza, se traduce en una mirada condescendiente que favorece el desarrollo de expectativas degradadas de rendimiento. Es a esto a lo que la autora denomina “meritocracia residual”, donde reaparecen expresiones de la lógica meritocrática, pero ya el mérito aparece en términos de esfuerzo y no de rendimiento académico.

(Noel *et al.*, 2006). Ellos son conscientes de este aspecto de la relación con los docentes, animándose a negociar con ellos para llegar a un arreglo.

Como señala una alumna:

“O por ahí, el tema evaluación, o el tema del recuperatorio, llegás a un arreglo, no es que “mañana es el recuperatorio, estudien todo”. Eso es lo que yo siento. Me siento más tranquila” (Alumna 1, Escuela 5).

La primacía de la negociación en torno a las formas de trabajo escolar es un elemento presente en los vínculos que se van construyendo entre docentes y alumnos, lo cual está asociado a los rasgos que los docentes asumen para trabajar en estas escuelas. La indulgencia hacia los alumnos es una actitud que condiciona la evaluación y la exigencia académica, tendiendo a primar “lo humano”. Es decir, la situación por la que atraviesa cada estudiante es un elemento a considerar a la hora de evaluar y exigir.

Otro aspecto que señalan los alumnos como particular en estas escuelas es el que refiere a las tareas escolares. Muchos de ellos señalan que pocas veces les dan deberes para hacer en la casa ni les piden estudiar mucho fuera; los mismos alumnos van percibiendo lo que es necesario para poder transitar con éxito en estas escuelas. Con estar en clase, prestar atención, asistir a apoyo si es necesario, basta para sostener la escolaridad y salir adelante.

[esta escuela] “...es más sencilla, o sea no es una exigencia como la que tenés en un colegio común. Es más fácil. [...] no es colegio difícil, si vos estás dentro del aula no tenés que agarrar la carpeta y ponerte a estudiar, si el profesor te explica, si no entendés tenés que hacer apoyo, vas hacer apoyo y te explica el profesor de apoyo, o sea no es difícil. En cambio en un colegio común no tenías una clase de apoyo. Tenías que ir a rebuscarla, pagar un profesor particular o con un amigo que entiende y te haga la gamba y te explique. Acá no, acá vos entendés. Si estás dentro de un aula y prestás atención entendés” (Alumno 3, Escuela 4)

Como vemos, la lectura que muchos estudiantes hacen es que esta escuela “es más fácil, te exigen menos”. En contraste con esta lectura, los docentes de las ER parten del diagnóstico de que el tiempo de estudio del que disponen los alumnos fuera de la institución es limitado y la apuesta fuerte está en aprovechar al máximo del tiempo que permanecen en la escuela.

“...el problema que tenemos en general con los chicos es lograr que no falten. Es lo que más nos cuesta. Es por, en la nocturna, es muy habitual que falten por cuestiones de trabajo, por ejemplo, porque la mayoría trabaja o porque tienen hijos y bueno que se enferma, o que pasa algo, que llueve, entonces es muy difícil a veces avanzar por eso. Porque un día te vienen la mitad y a la otra clase te viene la otra mitad, la que faltó y falta esta, entonces como que tenés que volver a repetir la clase, y cuesta a veces el avance por esto, porque sino los tenés que dejar afuera y en general son chicos que no podés mandarlos a hacer mucho trabajo en casa, el trabajo se hace en la escuela. Entonces, la tarea la hacemos entre todos, la hacemos en clase con la supervisión del docente, es muy difícil que les puedas mandar a hacer tarea, porque bueno, también esta situación de que trabajan o que no tienen tiempo” (Docente 3, Escuela 3)

Los docentes intentan, por un lado, alcanzar cierta regularidad en la asistencia de los estudiantes, y por el otro, aprovechar al máximo el tiempo que están en la escuela, ya que es en ese tiempo cuando van a poder lograr que aprendan y comprendan los contenidos. De esta postura deriva el acompañamiento que se busca brindar a los alumnos durante el tiempo que pasan en la institución, lo cual se refleja en la frase de esta docente: “la tarea la hacemos entre todos”.

Este aprovechamiento al máximo del tiempo escolar da cuenta del carácter “acotado” que la institución escolar, especialmente el nivel secundario, adopta para los jóvenes de sectores populares. La experiencia escolar se reduce al tiempo transcurrido en las clases, en el edificio ‘escuela’, quedando acotada al espacio físico de la institución. Como señala Saraví, “...realizar tareas en la casa, estudiar para las clases, o hacer de lo vivido en la escuela tema de conversación con los padres, son prácticas que quedan fuera de la experiencia escolar de estos [...] jóvenes. Se trata de una escuela acotada, de la cual estas prácticas no forman parte” (2009a: 215). Este acotamiento de la escuela en la vida de los estudiantes de las ER puede deberse a las responsabilidades laborales que los jóvenes de sectores populares deben asumir a una edad más temprana en relación con los provenientes de otros sectores. La posibilidad de vivir una moratoria social

esta fuertemente sesgada por la pertenencia de clase (Margulis y Urresti, 1996)¹¹¹.

6.3.2. *El esfuerzo extraescolar*

Hasta aquí hemos observado lo referido al esfuerzo que podemos llamar “interno”, es decir, aquellas acciones que los alumnos deben realizar en el espacio escolar, y las actividades más estrechamente vinculadas con la vida académica y los comportamientos que hacen al sostenimiento de su escolaridad. Ahora bien, ¿cómo es significado aquello que pasa al interior de la escuela en relación con el esfuerzo externo? En las entrevistas, los docentes marcan constantemente las diferencias existentes de los jóvenes que asisten a las ER respecto de ese estudiante secundario “ideal”, dedicado solamente a los estudios, ya que quienes llegan a estas escuelas se ven obligados a combinar la escuela con responsabilidades laborales y/o familiares. Esto lleva a que pongan el foco en el esfuerzo que estos jóvenes hacen por volver a estudiar.

¿Cómo juegan esos esfuerzos y responsabilidades externas en la valoración que hacen los docentes de los alumnos? ¿Qué cosas valoran los docentes - sobre todo si tenemos en cuenta que lo que está en juego es la continuidad de estos jóvenes en estas escuelas y en el sistema educativo? En las ER, el esfuerzo que hacen estos jóvenes fuera es tenido en cuenta para seguir apoyando desde la escuela la escolarización. Si bien lo que hagan fuera de la escuela no es directamente canjeable en términos académicos, tiene sus efectos ya que predispone a los docentes a seguir apostando por sacar adelante al alumno, lo cual se traduce en darle la posibilidad de recuperar clases perdidas a través de los espacios de apoyo, darle la oportunidad de reincorporarse cuando quedan libres.

¹¹¹ La idea de moratoria social remite a la posibilidad de los jóvenes, definidos a partir del componente biológico, de gozar de un tiempo previo a la asunción de las responsabilidades adultas. Margulis y Urresti (1996) han señalado el etnocentrismo de clase que atraviesa esta idea, ya que sólo aquellos pertenecientes a los sectores medios o altos de la sociedad son quienes están en condiciones de vivenciar dicha moratoria.

El reconocimiento del esfuerzo “externo” a la escuela, pone el acento en todas las situaciones complicadas que han atravesado aquellos jóvenes que vuelven a apostar por su escolarización, ese esfuerzo extra por salir adelante. Es la mirada que reconoce lo transitado por estos jóvenes antes de llegar a las ER, pero también las responsabilidades ya asumidas por ellos fuera de la escuela.

“Que se yo, hay veces haces un relevamiento y los chicos te dicen “trabajo de 5 de la mañana a 5 de la tarde, entro acá 5:30 y salgo a las 10 de la noche”. [...]...vos ves que es un esfuerzo muy grande que hacen...” (Docente 3, Escuela 3).

“En general hay muchos que quieren seguir estudiando, que se yo, vino el otro día una alumna mía que era la alumna con el hijo más grande acá en la escuela, que vino desde que nació y se fue caminando y hablando el año pasado y vino este año y me dijo que estaba estudiando magisterio y ella venía todos los días con su hijo acá. Que yo a veces alguno se atrasaba y le digo “mira a Daiana, ya le dio la teta al bebe, hizo la tarea, todo y vos todavía estas...” (Docente 3, Escuela 3).

No sólo el esfuerzo conforma la definición del mérito que se adopta en estas escuelas, un lugar importante asume el compromiso que los alumnos tengan con su escolarización, el cual se expresa de maneras muy escolarizadas y simbólicas. El armado y presentación de la carpeta completa, el asistir a las clases de apoyo, el firmar actas o el sostener reuniones con algún adulto que respalde al alumno para que ese compromiso sea renovado frente a los directivos o al asesor, son algunas de las formas en las que se vislumbra la renovación del compromiso, expresiones que no parecieran demandar grandes exigencias en términos académicos.

Esto se advierte claramente en las situaciones en que los alumnos pierden la regularidad por las inasistencias reiteradas. En los casos en los que se ausentan por varias semanas se procede a indagar en los motivos que lo llevaron a estar ausente. Pero su reincorporación no se da sin más, sino que se le pide que renueve su compromiso con la escuela, armando la carpeta, presentándola, asistiendo a clases de apoyo y, en algunos casos, firmando un acta donde se compromete a continuar con la materia, un hecho simbólico que juega un papel central en el pacto de confianza que se renueva. Es decir,

en estas situaciones se condensan las distintas maneras de renovar el compromiso, actualizando la confianza. A esta situación aluden tanto docentes, como alumnos:

“...hay chicos que quedan libres, entonces bueno, en general o tienen que hacer trabajos prácticos, presentar todo lo que hicieron, presentar carpeta completa para que puedan ser reincorporados” (Docente 3, Escuela 3)

[Cuando te quedás libre]“... te hacen firmar un acta de compromiso, te toman un examen oral, uno escrito, te piden la carpeta y después te vuelven a tomar otro oral. Y bueno a la siguiente falta quedas libre otra vez, no podés faltar más. Ahora si vos faltás y tenés todo completo, eso me pasaba a mí el año pasado, me pidieron las carpetas y me volvieron a tomar evaluación, que esto que aquello. Y bueno como tenía todo como que más o menos lo contemplaron...” (Alumno 4, Escuela 1).

“...ya te quedas libre en la materia y tenés que ir a pedir para reincorporarte, ir ahí es un re quilombo, porque te hacen un sermón de aquellos. ¿Por qué faltaste? [...] era como si estuvieses a fin de año porque tenías que presentar carpetas, pruebas y a fin de año tenías que volver a hacer lo mismo como que lo haces dos veces” (Alumnos 5, Escuela 1).

Uno de los asesores pedagógicos también describe el proceso de reincorporación de aquellos alumnos que quedan libres, el cual involucra a los padres o adultos que los respaldan:

“...terminamos implementando una planilla de reincorporación [...] le decimos pedagógica, más que la reincorporación administrativa, es decir tratamos de que nos justifiquen la falta. Pero si no se justifica el profesor tiene que poner una fecha... para la presentación de la carpeta, una fecha de evaluación de los temas vistos en el tiempo que no estuvo yendo y terminada esa fecha el profesor pone su opinión si está en condiciones de incorporarse o no. Bueno, obvio que siempre también se pautan fechas nuevas, etc., pero bueno dio resultado, además esa planilla la firma el chico y los padres y el profesor [...] vos querés que vayan generando algún tipo de compromiso [...]. Nos pareció bueno decir ‘¿vos querés continuar?’ ‘sí’, ‘bien entonces para continuar tenés que comprometerte con esto ¿querés?’ ‘sí’ ‘además de vos, vamos a convocar a tu mamá y a tu papá para que acompañen este compromiso’ ” (Asesor Pedagógico, Escuela 1).

La forma escolar moderna, en términos típico-ideales, marcaba una fuerte diferenciación entre el adentro y el afuera de la escuela, donde aquello que se hacía presente en el espacio escolar era sólo el alumno,

independientemente de los rasgos que extramuros asumiera como sujeto, y en donde el mérito estaba dado por sus capacidades y talentos, junto a los esfuerzos académicos que realizara (Dubet, 2006). Es interesante pensar el tema del esfuerzo externo que realizan los alumnos de las ER en relación con este aspecto.

El desdibujamiento contemporáneo de los muros de la institución (Sibilia, 2009) conduce a que la vida extraescolar deje de ser un elemento ajeno a la vida escolar de los alumnos. Cabe preguntarse sobre las características que asume ese desdibujamiento de las fronteras entre el adentro y el afuera del espacio escolar. ¿Implica una disolución de lo propio de cada uno de esos espacios? ¿Qué entra del “afuera” en la escuela y de qué modo lo hace?

Si bien la frontera entre el exterior y el interior del espacio escolar ha sufrido redefiniciones en las últimas décadas, y el exterior en muchas ocasiones “invade” el espacio escolar, no todo lo que sucede fuera le incumbe a la escuela o ésta lo incorpora a la vida escolar. Como describimos en el capítulo 5, un porcentaje de la población de reingreso, aquella que presentaba altos niveles de conflictividad, tendió a ir dejando las ER. Esto da cuenta que ese adentro escolar no tolera ni acepta cualquier situación externa. Se establece un límite, una barrera, que expulsa (nuevamente) del espacio escolar a lo más conflictivo. Como toda institución educativa, las ER han definido un patrón de alumno esperable, el cual a la vez que incluye a todos los que se adaptan a él, excluye a los que no lo logran, quedando nuevamente un porcentaje de la población escolar fuera del sistema educativo.

La conceptualización de alumno prevaleciente hace que la misma institución esté interesada en cierta parte de su vida extraescolar. No sólo es valorado el estudio, la realización de actividades escolares, sino que sean jóvenes que trabajan, que tienen responsabilidades familiares, etc., es decir, que pese a ello sigan apostando a su escolarización. En este sentido, no todo el “afuera” escolar se incorpora al “adentro”, sino que se toma aquello procesable por la institución, lo que pueda volverse funcional al patrón de alumno. Se incorpora del afuera sólo aquello que contribuye a estabilizar el patrón de alumno que habla de un chico que se “esfuerza”. Es por ello que las

responsabilidades y esfuerzos externos se vuelven algo válido para la escuela, parcialmente canjeable en ella. Si el tipo ideal de la escuela ponía a los talentos naturales y al rendimiento académico como los elementos centrales de la consideración del mérito dejando de lado la vida externa de los alumnos, en el caso de las ER vemos que no sólo el esfuerzo interno se transmuta en mérito, sino también aquel realizado extramuros.

Palabras de cierre

Entre los interrogantes que busca responder esta tesis se encuentran aquellos que aluden a las condiciones necesarias para la construcción de un vínculo que a primera vista se presenta como gratificante para docentes y alumnos. A lo largo del capítulo 4, observamos aquellas condiciones estructurales del formato que permiten que docentes y alumnos se encuentren en el espacio escolar y que los primeros puedan hacer un seguimiento personalizado de las trayectorias de cada estudiante. Es por eso que el tamaño pequeño de las escuelas y las clases, junto con el tiempo extra-clase con el que cuentan los docentes al ser contratados por medio de cargos (no por horas cátedra), el cursado de trayectos personalizados, los espacios de tutorías, apoyo y talleres, son los elementos principales de este formato que permiten, en principio, que profesores y estudiantes se conozcan. Ahora bien, estas serían condiciones necesarias pero no suficientes para que tenga lugar un vínculo entre estos actores.

El propósito de este capítulo fue comenzar a desentrañar las características y pautas de interacción asumidas en la escuela que van contribuyendo a la generación de este vínculo entre docentes y alumnos. Como señalamos, para “llegar” al alumno los docentes parten de una actitud de confianza al mantener visiones no culpabilizadoras de sus trayectorias anteriores, así como se preocupan por mantener siempre hacia los estudiantes un trato atento, respetuoso, donde predomina la escucha y el diálogo, demostrándoles que están dispuestos y comprometidos con la tarea de sacarlos adelante. Esta actitud de confianza está abierta por un tiempo durante el cual los estudiantes deben demostrar esfuerzo y compromiso,

rasgos considerados como meritorios y que permiten la renovación de la apuesta docente. El esfuerzo, tanto estrictamente escolar como aquel realizado por fuera de la institución a fin de sostener la escolarización, se configura como el rasgo que les permite permanecer y constituirse en alumnos de las ER, delimitando una nueva frontera de inclusión-exclusión de la población escolar.

Estas actitudes de los docentes y los estudiantes van definiendo las formas adecuadas de interacción, que les permiten enmarcar los intercambios dentro de los parámetros propios de la vida escolar. La promoción por parte de los equipos docentes de intercambios respetuosos va inculcando en los jóvenes conductas acordes con la vida institucional, válidos también en otras esferas de lo social con mayores grados de formalidad, lo cual deja en evidencia el modo de regular las conductas en estas instituciones.

Para cerrar, nos gustaría retomar algunas cuestiones que fueron planteadas a lo largo del capítulo y que están relacionadas con la definición del mérito, los rasgos docentes y las dificultades en torno a lo pedagógico. Esfuerzos personales de los estudiantes, indulgencia por parte de los docentes y “ritmo lento” para avanzar en los contenidos mínimos se presentan de manera entrelazada y permiten describir aspectos clave de la escolarización en estas escuelas.

Quienes asisten a una institución escolar, independientemente de sus características, necesariamente deben realizar algún tipo de mérito para seguir perteneciendo a ella, lo cual lleva implícito una definición acerca del otro. El mérito en las escuelas no es algo definido de antemano, sino que asume una expresión propia a partir de las dinámicas, tradiciones y culturas institucionales, delineando a su vez aquello esperado de parte de los estudiantes. Como vemos, las miradas acerca de los alumnos de las ER como necesitados de acompañamiento y contención obligan a instalar ciertos criterios a la hora de definirlos y evaluarlos que encierran una cuota de indulgencia, debiendo primar la comprensión y el costado humano; de lo contrario, las posibilidades de encontrar dificultades que pudieran dejarlos nuevamente fuera de la escuela serían mayores. Esto es lo que lleva a que la demostración de compromiso y esfuerzo, particularmente extraescolar,

puedan ser parcialmente canjeados como mérito en estas escuelas. Por su parte, las dificultades de la labor estrictamente académica que se expresan en la evaluación que hacen los docentes acerca del “ritmo lento” y el “bajo nivel” evidencian una comparación implícita con el resto del sistema educativo. La desigualdad que lo atraviesa queda reflejada en estas frases ya que se piensa al ritmo y al nivel en relación con el resto de los sectores sociales.

Por otra parte, uno podría preguntarse acerca del hecho de que lo meritorio sea el esfuerzo y el sacrificio que estos jóvenes de sectores populares realizan para alcanzar el título secundario. Esta definición del mérito pareciera reinstalar aspectos de una moral tradicional, donde los esfuerzos y obligaciones se vuelven valorables por sí mismos. Pero esta moral es reforzada en un sector de la población que debe enfrentar muchas más dificultades que otras para concretar un proyecto como es el de la finalización del secundario. De esta manera, el mensaje que encierra y que le brindan los docentes a sus alumnos reverbera en una matriz tradicional que enlaza pobreza con sacrificio. Aquello que se pone en el centro es el valor de la no renuncia, la perseverancia, a fin de alcanzar la superación personal.

A continuación avanzaremos en el análisis de las características e implicancias de construir un vínculo entre docentes y alumnos donde el esfuerzo y el sacrificio estructuran la relación. Analizaremos las maneras en que esta moralidad clásica delimita las gratificaciones de los docentes, reactivando algunos resortes identitarios de la matriz del magisterio en nuestro país. Asimismo, presentaremos el análisis de la experiencia emocional que vivencian los estudiantes, avanzando en la comprensión de los modos en que pudo haber influido en la concreción del proyecto de finalización del secundario.

CAPÍTULO 7: ESFUERZO Y SACRIFICIO EN LAS ER: EMOCIONES Y SIGNIFICADOS DE LOS VÍNCULOS CONSTRUIDOS

A lo largo de la tesis hemos hecho un recorrido que nos ha permitido enmarcar la creación de las ER en el escenario histórico de la expansión del sistema educativo, particularmente en la ciudad de Buenos Aires a partir de la promulgación del carácter obligatorio del nivel secundario. En tanto estrategia de inclusión educativa, la política de creación de las ER orienta su acción hacia aquella población en edad escolar que se encuentra excluida del sistema educativo. Pero, al analizar la población que llega a reingreso y revisar las trayectorias educativas de quienes egresaron de las ER pudimos observar que sólo se hace efectiva la reinserción sobre una parte de la población, logrando permanecer y volverse alumnos de las ER quienes contaban con los soportes mínimos necesarios para realizar una reconversión previa y asumir la decisión personal de retomar los estudios secundarios. Asimismo, este requisito previo al inicio de la escolarización en estas escuelas se conjuga con otros elementos propios del marco institucional de las ER, como es responder a las demandas de expresión de compromiso y sostenimiento del esfuerzo. Por otra parte, los rasgos estructurales del formato así como las formas de trabajo docente que delimitan ciertas pautas de interacción propias de estas instituciones habilitan la posibilidad de un seguimiento cercano y un apoyo constante de los alumnos derivando en la concreción de vínculos estrechos y personalizados.

En este capítulo nos proponemos indagar en las experiencias escolares tanto de alumnos como de los docentes, a fin de avanzar en una interpretación en torno a las implicancias de la construcción de vínculos de este tipo. ¿Qué significados asumen? ¿Qué aspectos profesionales se movilizan, o mejor dicho, que resortes de la identidad docente se activan a partir del trabajo en estas escuelas y el vínculo sostenido con los estudiantes? ¿Qué sentimientos y emociones se ponen en juego a partir de la construcción de un vínculo cercano tanto para los docentes como para los alumnos? ¿De qué modo esto influye en las biografías de los estudiantes así como en la labor profesional

de los docentes? A lo largo de este último capítulo avanzaremos en dar respuestas a estos interrogantes.

La presentación y análisis de un vínculo encierra ciertas dificultades ya que hay diferentes actores que participan de él, desde posiciones institucionales y sociales diferentes. Por tanto, experimentan de modos diversos así como construyen significados diferentes acerca de ese lazo. Sin perder de vista las posibilidades estructurales que da el formato, haremos un esfuerzo por ir dando cuenta de estas experiencias diversas a partir de un “vaivén” entre las miradas de los docentes y las de los alumnos, para ir comprendiendo de qué modo a unos y a otros los afecta este vínculo y el participar de la vida de las ER.

El capítulo se estructura en diferentes apartados que parten, en primer lugar, de la construcción que los equipos docentes de las distintas escuelas hacen de sus estudiantes en tanto jóvenes vulnerables, lo cual constituye la justificación de la realización de sacrificios y esfuerzos a fin de alcanzar su re-escolarización. En segundo lugar, observamos que este sacrificio docente es leído por los estudiantes como una “ayuda” que a ellos les brindan sus profesores, la cual excede las obligaciones y responsabilidades propias del cargo y deriva en cierta medida de su “bondad”. El tercer apartado da cuenta de la experiencia emocional que vivencian los estudiantes a partir de la aceptación de esa ayuda, la cual está signada por la confianza, el sentirse respetado, así como por la tranquilidad y el entusiasmo. Como veremos en el cuarto apartado, este tipo de experiencia y esta aceptación de la “ayuda” condicionan los comportamientos de los estudiantes, los cuales terminan “devolviéndole” a los docentes aquello que éstos le dieron, constituyéndose esta devolución en su gratificación. A continuación, analizaremos los significados y las implicancias de este tipo de vínculos para ambos actores, docentes y estudiantes. Observaremos cómo la labor de los docentes en las ER reactiva diferentes sentidos históricamente construidos en torno a la docencia en nuestro país, que permiten delinear el tipo de gratificaciones que encierra esta experiencia. Para cerrar, observamos cómo la experiencia emocional contribuye a potenciar la sensación de agencia de los sujetos,

tanto respecto a la renovación del sacrificio docente así como la proyección a futuro de los estudiantes.

7.1. La construcción del alumno como vulnerable: la justificación del sacrificio

En el capítulo anterior observamos que una de las condiciones que hace posible la construcción de un vínculo entre docentes y alumnos es, por un lado, la no culpabilización de los estudiantes por sus fracasos anteriores o su lugar social y, por el otro, la suspensión de los prejuicios estigmatizadores acerca de los jóvenes de sectores populares que no asisten a la escuela. En su lugar, encontrábamos miradas que ponían el foco en que eran chicos “necesitados”, es decir, con carencias de orden mayormente afectivo, “sensibles al maltrato” y que se “esfuerzan”, no sólo en relación con la escuela, sino en asociación también a las responsabilidades extraescolares de orden familiar y/o laboral. Estas miradas les servían para definir las formas de interacción que establecían con estos jóvenes: buen trato consistente en escuchar, acompañar, manejarse siempre con respeto, así como no dejar de lado el aspecto “humano” que implica tener paciencia y cierta indulgencia. Por su parte, los alumnos, a medida que avanzaba el año lectivo, debían ir asumiendo las formas de interacción vigentes en estas escuelas, asociadas fuertemente con la demostración de compromiso con su escolarización así como el sostenimiento del esfuerzo.

Ahora bien, lo recorrido hasta acá nos permitió observar las formas de interacción que promueven los docentes en el espacio institucional, pero no avanzamos con otros interrogantes que se imponen: ¿qué tipo de sujeto están construyendo estas miradas docentes? ¿En qué lugar se ubica a ese joven que retoma los estudios?

En las entrevistas con los docentes, como vimos, es posible encontrar matrices discursivas diferentes que derivan en formas distintas de conceptualizar las razones que hacen que estos jóvenes atraviesen situaciones de vulnerabilidad. Una de ellas basada en el discurso de la “militancia”, la otra, que se hace eco del discurso de la “contención”.

La primera de ella, que rescata aspectos de la militancia social, está sostenida por directivos y docentes que tienen trayectoria de trabajo en los barrios pobres tanto de la Ciudad de Buenos Aires como del conurbano bonaerense. En sus palabras es posible observar la presencia de significantes como “inclusión social”, “derecho a la educación” e “igualdad”. Este discurso “militante” se encuentra con mayor presencia en la Escuela 1 de nuestra muestra, especialmente en el equipo directivo –director, vicedirector y asesor- y en algunos de los profesores de la escuela. Su foco está puesto en la necesidad de atención personalizada de estos jóvenes porque *“son pibes que vienen, vamos a ser sintéticos de fracasos escolares... pibes que tenían muchas causas judiciales, muchos pibes que venían de granjas de rehabilitación -que no rehabilitan nunca-, y muchos chicos a la buena de Dios”* (Director, Escuela 1). De este modo, estas escuelas que *“trabajan con población vulnerable... [necesitan] ...encontrarse en un punto con el pibe y a partir de ahí arrancar”* (Asesor Pedagógico, Escuela 1).

La mirada en torno al estudiante está relacionada con las oportunidades sociales y laborales que le ofrece la sociedad: *“...insisto si un pibe no tiene posibilidades de inserción en algún lado, si no tiene posibilidades de inserción laboral lo que le dio la escuela le va a servir a la persona en cuanto a vivencia, pero no creo que le permita romper con determinadas prácticas [...] tienen que ver con la adicción, tienen que ver con la delincuencia”* (Asesor Pedagógico, Escuela 1). De este modo, el discurso de la militancia combina un diagnóstico político en torno a las causas de la exclusión social y educativa de los jóvenes y actúa sobre éstos de modo personalizado a fin de dar respuestas a las problemáticas propias de su condición “vulnerable”.

En la otra matriz es posible encontrar un discurso más asociado a la idea de necesidad de “contención social y afectiva”, provocada por la poca presencia de la familia o los padres, lo que lleva a que los estudiantes sean considerados como una “población en riesgo”. Este discurso es factible de ser encontrado en el conjunto de las escuelas, aunque con menor presencia en aquella donde el equipo docente es el que sostiene la “bandera” de la militancia.

“...el desafío de trabajar con chicos que provienen de situaciones de riesgo, digamos. No de riesgo porque estén en el calle, sino de riesgo por la situación familiar, por la situación cultural de los papás, por la situación económica, a veces por situaciones de violencia” (Directora, Escuela 3)

“La mayoría de estos chicos tienen mochilas grandes que no tienen ni papá ni mamá, o separados, la gran mayoría de padres separados, siempre el chico es el fusible de lo que pasa en la casa y por eso después se ve acá. Por algo están acá, uno piensa con 17, 18 años, chicos que están en 1er año, algo siempre traen” (Docente 3, Escuela 4)

“...algunos [chicos] dejaron obligados de estudiar. No dejaron de estudiar porque quisieron, sino que dejaron de estudiar por problemas familiares, por mudanzas, por muertes. Y otros, no. Otros dejaron de estudiar porque no estaban respaldados como correspondía por los adultos, que es el mayor problema que tenemos, o porque estaban metidos en la droga, o porque, no sé. [...] Había muchos chicos con la autoestima sumamente baja...” (Directora, Escuela 5).

En muchas ocasiones en las miradas acerca de los jóvenes que llegan a las ER se trasluce la presencia de un discurso psicologizado, que vimos anteriormente tiene mucha presencia en nuestra sociedad, así como en el ámbito pedagógico y que puede vislumbrarse en ambas matrices discursivas –la de la militancia o la de la contención. Esta difusión del discurso psicológico también está en estrecha relación con la definición del alumno como alguien “en riesgo”, al cual hay que observar y seguir con detenimiento a fin de evitar que sea afectado por peligros potenciales (McWilliam, 2003).

“los chicos tienen un trauma de pertenencia representativo, los pibes [...] no son sino pueden demostrar su presencia y la única manera de demostrar su presencia que reconocen es la violencia. [...] en realidad los pibes lo que buscan es que se los reconozcan como lo que ellos no saben que son, entonces 1º le tenés que demostrar quién es para que él después pueda ser reconocido por eso, pero la minimización que tienen de sí mismo es tan impresionante. [...] tienen mucho miedo” (Docente 2, Escuela 1)

Estas formas de concebir a los jóvenes que llegan a las ER van dando cuenta de una construcción del otro en tanto “vulnerable”, “débil”, “en camino a ser”. Tal vez una de las diferencias entre el discurso asociado con la militancia y el que pone el foco en la contención es el diagnóstico en torno a

las causas que llevaron a estos jóvenes a estar en esta situación de vulnerabilidad. Para el primer discurso militante, la mirada está puesta en la desigualdad social, la desigual distribución de los recursos económicos, en las fallas del sistema para garantizar el derecho a la educación. En cambio, en el otro caso las causas están en las familias desintegradas, en las carencias económicas, en “el afuera”, sin mucha alusión a condiciones estructurales que pudieran influir en ese estado de la cuestión. Pero en ambos el resultado es alguien que está en “desventaja”, que es débil, al cual hay que mostrarle el camino. No se considera que estén condenados (aún), aunque para algunos docentes esta “es la última oportunidad” que tienen.

“Por lo general, soy un poco duro porque cuando me presento les digo que creo que esta es la última oportunidad que tienen, la última posibilidad que les ofrece la vida para obtener el título secundario, y les cuesta por ahí entender la importancia de un estudio, de tener que venir todos los días” (Docente 2, Escuela 5).

Lo que podemos ver es que, a pesar de los matices, el par que compone el vínculo en estas escuelas, es decir, docente-alumno, tiene uno de sus componentes caracterizado por la “vulnerabilidad”, por la debilidad. El sujeto pedagógico es una “víctima” ya que no es visto como responsable de las experiencias vividas hasta ahora. Esas “mochilas” que cargan los chicos fueron más impuestas que elegidas.

De este modo, la visión del otro como vulnerable puede encerrar una mirada “compasional” (Revault D’Allonnes, 2009), en la que se establece cierta empatía pero sabiéndose que uno no es ese otro en una situación de vulnerabilidad. Asimismo, habría que preguntarse acerca de la definición de esta población en términos de riesgo, ¿riesgo para quién? ¿para sí mismos, para la sociedad? ¿qué papel le cabe a la escuela en términos de reducción de ese “riesgo” que afecta a los estudiantes?

La definición del otro en tanto “vulnerable” condiciona las formas de trabajo y el compromiso asumido por los docentes a la hora de trabajar en estas escuelas. La reciprocidad ganada en términos de respeto no implica la superación de esa posición desigual entre uno que sufre, por ende, que necesita ser ayudado, y el otro que está en condiciones de pautar la ayuda.

Esto pareciera ubicar al otro en un lugar de desigualdad, donde la asimetría propia de la relación docente – alumno regulada por el conocimiento, parece deslizarse hacia otro terreno que define a uno de los polos como sujeto “que sufre”. Esto conduce a la necesidad de “sacrificarse” a fin de menguar ese sufrimiento, o aunque sea ayudar a transitar por él.

El trabajar con “estas poblaciones” amerita un compromiso particular, una paciencia particular, un trabajo emocional particular, una atención personalizada, una dedicación especial. Para volverse “docente de reingreso” es un requisito imprescindible asumir un compromiso con la tarea que allí se realiza, adaptarse y socializarse en las formas de trabajo que imperan en estas instituciones, fuertemente influenciadas por los estilos directivos. Pero además, demanda la elección personal de trabajar allí.

Como señalamos en el capítulo 4, los profesores llegan a las ER por el mecanismo tradicional de concurso por medio de listado, pero a la vez se da un proceso de selección y de socialización que hace que algunos se vuelvan “docentes de reingreso” y otros elijan irse. Como vemos, hay un componente electivo fuerte. Si bien muchos de estos docentes llegaron a reingreso desconociendo las características del plan, la ubicación de las escuelas en muchas ocasiones opera como un marcador del tipo de población que recibe, por ello aceptan tomar horas en estas instituciones. La elección de los profesores de trabajar aquí, como vimos, está basado en el desafío de trabajar con “estas poblaciones”.

Esta reconversión en “docentes de reingreso”, la asunción del compromiso con la escolarización de estos jóvenes con trayectorias escolares signadas en muchos casos por reiterados fracasos, se vuelve una condición necesaria para permanecer en las ER, especialmente para quienes cuentan con una cantidad importante de horas¹¹². El deseo de permanecer allí, la voluntad de

¹¹² Esto podríamos decir que es especialmente válido para aquellos docentes que cuentan con una carga horaria alta en las escuelas (por ejemplo, un cargo TP4 -12hs semanales), que los obliga a asistir varios días a la semana e involucrarse en otras actividades que van más allá del tiempo frente a alumnos –talleres, tutorías, horas de apoyo, proyectos institucionales. En aquellos docentes con una menor carga horaria la asunción de dicho compromiso con la escuela y con los jóvenes que a ellas asisten no necesariamente es tan fuerte. Es posible observar dos ejemplos a partir de las entrevistas. Uno, el profesor de

trabajar en estas instituciones, es un elemento relevante a la hora de considerar el vínculo que construyen con sus alumnos, que también han decidido su vuelta a clase. De este modo, así como observábamos que quienes lograron finalizar sus estudios secundarios en las ER habían asumido la decisión personal de volver a estudiar, es decir, habían elegido estar allí, algo similar sucede con los docentes. La permanencia en estas escuelas se basa en una elección de carácter personal, que está en estrecha relación con el tipo de población que atienden:

“...a mí estos colegios me gustan, se plantea un desafío, se abordan diferentes problemáticas y es distinto el acceso y la didáctica que se utilizan. A mí, en realidad puedo decir elijo este colegio. Lo hago porque realmente me gusta y lo hago con muchísima pasión porque me gusta y me gusta trabajar con esta problemática. No es que (...) o me siento mal, no, no. De todos los colegios que tengo, este es el último que dejaría si tuviera que dejar alguno. Sinceramente, lo único que bueno, viste, uno trabajar a la noche es complicado, pero la verdad que me gusta” (Docente 2, Escuela 4).

“Y a esta escuela por concurso, fui al acto público y... en realidad cuando fui al acto público no estaban, digamos no estaban bien visualizados cuales eran los objetivos de la escuela y demás, en el acto público vos vas y están las horas y bueno a mí me interesaba trabajar en la zona, en Lugano, en Soldati y demás... porque me gusta trabajar en zonas con distintas problemáticas digamos” (Docente 1, Escuela 3).

Uno podría decir que incluso para aquellos docentes a los que les costó adaptarse a trabajar en estas escuelas, después de un tiempo realizan esta decisión de permanecer y seguir trabajando, van paulatinamente construyendo el sentido de trabajar en la ER:

“...en realidad, yo te digo la verdad, no estaba muy al tanto de cómo era. Me costó un año de adaptación, ¿ehhh? No fue tan fácil, porque vos venís

Economía de la Escuela 1, quien lejos estaba del discurso militante de los directivos al mismo tiempo que mostraba cierto malestar con las actitudes de algunos chicos que no eran lo suficientemente responsables y no los creía capaces de sostener un trayecto diseñado como si fuera la universidad. El otro ejemplo es el de la profesora de Inglés de la Escuela 4, quien al momento de la entrevista ocupaba por unas semanas el cargo de directora. Ella había tenido fuertes confrontaciones con los alumnos y con el asesor, pero al asumir como directora y pasar más tiempo en la escuela comienza a observar las formas de trabajo con los alumnos y considera que hasta el momento no había comprendido el modo de trabajar del resto de los profesores, del asesor y los preceptores.

con un ritmo de las otras escuelas donde te manejas con el chico de manera prácticamente adulta. O hablas el mismo lenguaje, acá no. [...] ahora es bueno, sí, el primer año fue, fue duro porque vos no te habituas mucho a ese trato, porque los directivos te dicen que hay que tomar determinadas medidas, y vos no te adherís a eso, o sea, creo que hay que acomodar un montón de cosas en este tipo de escuelas y lleva un tiempo...” (Docente 2, Escuela 3).

Tanto estudiantes como directivos y profesores eligen estar en estas escuelas. Ya sea unos a partir de la decisión de retomar los estudios secundarios, ya sean los directivos elegidos por la gestión debido a su voluntad “inclusora”, ya sean los profesores o asesores, quienes llegan por listado, pero a pesar de ello eligen trabajar allí y permanecer.

El considerar que estas escuelas no son para “cualquiera”, marcan la particularidad de trabajar allí y la necesidad de elegir hacerlo, de lo contrario, esta labor parecería imposible. Pero a la vez marca la diferencia entre estos docentes que puede afrontar este desafío de los otros que trabajan en instituciones que no parecen requerirles una cualidad particular para desempeñar su labor –más que la de su formación disciplinar. La capacidad que ellos tienen de soportar condiciones de trabajo que demandan un sacrificio y esfuerzo extra los vuelve en cierta medida especiales, no intercambiables, constituyendo el trabajar aquí un mecanismo de distinción social y profesional que les otorga cierto prestigio.

7.2. El sacrificio docente leído como “ayuda”.

Veamos ahora un aspecto clave: el modo en que este “sacrificio” que realizan los docentes es interpretado por los alumnos. Es interesante observar que la labor docente, más específicamente, su compromiso es visto como una “ayuda”, como algo “extra” que el docente hace por ellos y que excede sus responsabilidades. Incluso, es concebido como algo gratuito, es decir, ese compromiso al igual que el modo en que llevan adelante su trabajo no estaría comprendido dentro del salario docente. En los dichos de los alumnos casi siempre aparece como contrapunto la experiencia en la escuela media tradicional, en la que el profesor es más distante, da su clase,

explica una vez, y si no entendió el alumno debe buscar ayuda en otra persona, ya sea algún compañero que haya entendido, o un profesor particular, si es que puede contratarlo. Uno puede desagregar la labor de los docentes desde la mirada de los estudiantes a partir de las diferentes acciones que realizan: “explicar bien”, “comprenderlos”, brindarles ayudas “extraescolares” y, finalmente, otras ayudas que como veremos se dan post-egreso.

En reiteradas ocasiones, los estudiantes señalan que los profesores de su escuela explican bien –mejor que en las otras escuelas-, las veces que sea necesario, y buscan “hacerles las cosas fáciles”.

*“no sé, a mí se me hizo fácil. Pasa que me enfoqué en estudiar más que nada y no como estaba en el otro colegio. Pero me di cuenta de eso de los profesores también. Que si tenían que explicarle una o dos o tres cuatro veces, le explicaban...Tenían mucha paciencia con los chicos de ahí, no, con todos. **Pero con los que por ahí tenían más dificultades seguían...** No, no, en eso también, me explicaban, te ayudaba en todo, en las pruebas, te ayudaban bastante, te lo hacían fácil”* (Francisco, Escuela 1).

*“Al que voy a apreciar siempre, siempre me voy a acordar de eso es uno chiquitito creo que es de Historia, uno blanquito, no me acuerdo cómo se llama, ya me olvidé. **Y ese, ¿por qué te acordás de ese?** El chabón te explicaba, no entendías, se ponía delante y te volvía a explicar, me entendés o no me entendés te decía y ya le agarraba la desesperación. Y mientras más... **¿Y si vos le decías que no?** Te volvía a explicar y le agarraba la desesperación y se agarraba la cabeza así, iba para allá, volvía... [se ríe] ...Y él buscaba la solución como para que vos entiendas y fue muy gracioso. Creo que era de Historia, sí, no me acuerdo, si no me equivoco era de Historia. Muy bueno, muy buena gente”* (Alberto, Escuela 4)

Otra forma en que es traducida la “ayuda” docente es en el hecho de que los comprendían, los escuchaban, se podían plantear diferentes cuestiones y ellos estaban abiertos a escucharlas y a buscar posibles soluciones. Esto refleja la actitud de confianza asumida por los docentes, al “estar disponibles” para el otro.

“te entendían, sí. Por ejemplo, no sé, hubo un tiempo de teníamos que pasar todo ese parque solas caminando, y siempre en el parque había algo, siempre, encontrabas a alguien haciendo algo y por ahí llegó un tiempo que empezamos a tener miedo... Porque a veces yo tenía que irme sola porque

como mi hermana y mi amiga no se iban tenía que pasar sola entonces un día me voy y le digo a [el director] que yo me quería quedar hasta las 9 nada más en el colegio porque creo que era hasta 9.30... Y el último premetro que pasa, pasa 9.15 entonces le decía que yo me quedabas hasta las 9 o 9.15 y en el último premetro me venía. Yo me fui y lo hablé con él y le expliqué todo lo que estaba pasando y me dice 'no hay problema'..." (Elena, Escuela 3)

"Por ahí lo que yo veía es que si vos te atrasabas en algún trabajo viste, lo hablabas y le pedías que te deje de tomar y te re entendía no es que no, tuviste un 1, viste. En ese sentido. Siempre tuve buena relación con los profes, mucho más que en otras escuelas. [...] ...vos tenías un diálogo más frecuente con el profesor que en otras escuelas. Pero eso sí, los profes sí también, si vos les pedías que te ayuden en algo o que te escuchen o yo con los profes hablaba, pero cosas personales por ahí lo hablaba más con la preceptora. Entonces con los profesores hablaba sí de los trabajos, si alguna vez me atrasaba que me banquen. Y no, pero con ellos re bien" (Silvana, Escuela 1).

Asimismo, los estudiantes marcan otras situaciones en la que los docentes los ayudaban, asociadas con aspectos de su vida "extraescolar", que de no encontrar solución, podrían haber llevado a discontinuar nuevamente la asistencia a la escuela. Situaciones como tramitar que el jardín de infantes de la zona permanezca abierto durante el horario vespertino o la asistencia a clase con los bebés, el solicitar excepción en la percepción de la beca, entre otras situaciones, es también concebido como una ayuda que les dan en la escuela.

"re bien, aparte en la escuela acá me re ayudaban también... hubo un período en que mi mamá se enfermó y dejé de venir a la escuela, no sé, tres semanas, y me llamaban para que viniera inclusive me consiguieron una beca de otro lado para presentarme y yo también tenga eso y no, la verdad que la ayuda de la escuela... [...] Entonces no re bien, el director re copado, el vice, no, la verdad que a mí me re ayudaron, de eso no me puedo quejar" (Egresada Silvana, Escuela 1).

*"[nombre de pila del director] ya te digo me ayudó un montón, un montón, un montón, un montón, porque el tiempo en que yo trabajaba en relación de dependencia ya, eh no podía cobrar la beca... él pidió una exclusividad para mí para que tenga... si bien trabajaba en relación de dependencia, mi sueldo no era mucho, él hizo para que yo cobre beca, todo. **E: ¿Si trabajabas no podías tener la beca?** Exactamente. Bueno me ayudó un*

montón en eso, hizo que yo, y bueno a la misma vez mi señora empezó a estudiar ahí y a ella también la hizo eso también” (Marcos, Escuela 3).

También es interesante observar que la relación de “ayuda” que se establece con el docente no se agota en el marco del espacio escolar, ni en el tiempo de asistencia al nivel secundario, sino que puede continuar luego del egreso de los alumnos. A lo largo de las entrevistas pudimos observar que en algunas ocasiones docentes o directivos de las escuelas estuvieron en contacto con los egresados y les ayudaron, ya sea a conseguir un trabajo, ya sea a continuar con estudios superiores. En algunas ocasiones el contacto partió de los alumnos, pero en otras fue por iniciativa de los docentes.

El caso de Silvana, el cual ya fue referenciado anteriormente, es ilustrativo de la ayuda que le brindó una profesora al ponerla en contacto con un directivo de una escuela recientemente creada en la villa 21. Ella comenta que entró *“a trabajar en un secundario que está ahí sobre la villa, que la profesora que yo hice en serigrafía acá trabajaba ahí. Ella me presentó con el director, viste que por ahí me podía tratar de hacer un nombramiento directo. Y ahí entré a trabajar en el 2010... Como preceptora. [...] ...ella me presentó al director, todo porque aparte buscaban gente que sea del barrio porque están dentro de la villa... que conozcan a los chicos, como yo vivía ahí y trabajaba con los chicos de exploradores muchos de los que yo tengo en la escuela los conozco de ahí. Y bueno yo ahí empecé primer año, como preceptora a la mañana y el segundo año que fue el año pasado, me ofrecen lo de las becas y lo de unas dos horitas que habían quedado del taller de ingreso. Y este año me ofrecieron dos horas más, con otro primero” (Silvana, Escuela 1).*

Una situación similar se da con Nicolás, quien apenas egresa consigue trabajo como ayudante de predio en las colonias de verano del GCBA, a partir del contacto del entonces director de la Escuela 3. Tiempo más tarde, lo llaman de la escuela. A pesar de que ya el director lo había ayudado a encontrar trabajo, se sorprendió cuando lo contactaron. Primero pensó que era para entregarle el título, después charlando con amigos se le ocurrió que podía ser para trabajar, pero se imaginó que lo llamaban a él *“porque era el único número que tenían. Después de haber probado con los demás” o*

porque “capaz que quieren zafar” de pagar el sueldo. Finalmente, el contacto desde la escuela era para que se integrara como preceptor, que hiciera una suplencia. Nicolás señala que “fue una idea de la escuela...” llamar a egresados para cubrir esos cargos y que es una situación “que pasa en otras escuelas, siempre pasó”. Al momento de la entrevista estaba por ser titularizado, ya que quien estaba en el cargo de preceptor renunció; él dice que esta situación “me vino re bien, me vino muy bien... Así que chocho”.

Con respecto a lo laboral vemos una situación que también, en un principio, se da por iniciativa de un profesor, pero que luego lleva a que el egresado demande ayuda cuando la necesita. Es la situación de Santiago, de la Escuela 5, que nos comenta que “uno de los profesores me ha ofrecido trabajo también... Justo yo el año pasado [...] ...entré a trabajar de nuevo a los eventos y justo estaba colgando una pantalla ahí medio trepado sobre una baranda y justo me sonó el celular, de este profesor que me ofrecía un trabajo y no lo acepté por eso. Ahora lo ando buscando a ver si tiene algo porque quiero...”. De hecho, luego de la entrevista que sostuvimos a la vuelta de la escuela se iba para allí a buscar a ese profesor, ya que su situación económica se había complicado por no tener trabajo desde hacía varias semanas.

Otra situación, pero en esta ocasión relacionada con los estudios, se da con Elena, de la Escuela 3, quien al año siguiente de egresar había empezado a estudiar en un instituto de formación docente para maestro de nivel inicial, pero no había tenido una buena experiencia allí y decidió dejar. Tiempo después vuelve a la escuela y habla con el director y una profesora. Elena señala que él le decía que sería bueno que estudie, y le preguntó qué quería estudiar; “yo le dije maestra jardinera. Entonces me dice “yo soy maestro jardinero, si vos querés yo te puedo dar un mano, tengo materiales, si querés te presto, te ayudo” me dice. Después otra [profesora] que hablaba mucho con ella... me dieron el empujón tanto para que siga... bueno, [el director] ...me había comentado que había un colegio por acá... [...] y ahí yo salí... caminé todo Roca y agarré Cañada de Gómez y caminé, caminé, hasta que encontré la escuela y pregunté... Y era ahí”.

Estas situaciones, donde la ayuda se da más allá del egreso de los estudiantes, abre el interrogante en torno a qué es lo que permite esto, qué es lo que hace que sea posible proveer ayuda aún cuando estos jóvenes ya no son parte de la escuela. Efectivamente excede lo previsto por el rol ya que éste no comprende el seguir estando en contacto, o facilitarles la inserción en otros espacios. Desde ya, estas acciones denotan la construcción del lazo que venimos analizando en este trabajo, debido a que no dan cuenta meramente de las interacciones sostenidas en el marco del espacio escolar a partir de los roles que cada uno ocupa. A modo de hipótesis uno podría pensar que los docentes proveen de la ayuda posible porque en cierta manera buscan consolidar parte de la labor que han venido realizando en sus estudiantes que, como veremos, implica cierta transformación en ellos.

La visión que enmarca la labor docente en términos de ayuda extra, que excede las responsabilidades comprendidas en el rol, puede estar inspirada en la imagen del profesor de secundaria que tienen construida estos jóvenes a partir de sus experiencias previas, en la que la relación con el profesor se circunscribe al marco del aula, teniendo poco contacto debido a uno de los rasgos esenciales de la forma escolar de secundaria, la estructura curricular dividida por disciplinas. Como dice Hargreaves (2000), las relaciones que habilita el modelo organizacional de las escuelas secundarias asumen un carácter fragmentario. Como ya fue analizado, el formato de las ER habilita espacios y tiempos de trabajo de los docentes con los alumnos –tutorías, clases de apoyo-, así como la contratación por cargo y el establecimiento de cursos poco numerosos, que operando conjuntamente permiten la realización del seguimiento de cada estudiante de modo personalizado. Las palabras de estos jóvenes dejan vislumbrar el modo en que las condiciones estructurales del formato impactan en su experiencia y en el modo de percibir a sus docentes. Es por ello que parte de las actividades docentes comprendidas dentro de su cargo son vistas por los alumnos como meramente voluntarias, resultantes de su vocación, e incluso, visto como algo gratuito. Dos egresados aluden a que hay algo de estos docentes que remite a lo vocacional, valorando el sacrificio que hacen sus profesores.

Marcos lo contrapone a su experiencia en el comercial al que asistió con anterioridad, al que los profesores iban *“porque les pagaban y tenían que aguantarse”*; en cambio, los profesores en las ER, cuando *“venían los pibes sin ganas y le decían pero por qué no podés estudiar, y se sentaban con el alumno y estaban... [le decían] ‘Mañana yo tengo dos horas acá nada más y después me tendría que ir pero me quedo una hora más, ¿querés que te ayude?’ Y eran así, cuando a ellos no les estaban pagando por esas horas de más, entendés, sí tiene mucho que ver todo, tiene mucho que ver todo el ámbito, para mí tiene que ver totalmente. Porque no es lo mismo una persona que está yendo por obligación que una persona que lo hace con gusto”* (Marcos, Escuela 3).

Una percepción similar tiene Santiago quien comenta la situación de la profesora de Ética quien *“había cancelado un trabajo mucho mejor por quedarse en el colegio. Como que la mina era de Fuerte Apache también, bueno después terminó viviendo acá en Once y se convirtió en profesora, [...] pero que es una mina más socialista también y que se crió ahí con el pueblo. Hay profesores que se gastan su sueldo para por ahí darte... De ideal aparte... más que de profesión.... Muchos ya no quedan tampoco...”* (Santiago, Escuela 5).

Varios alumnos han señalado que los docentes son “buenos”, “buena gente”, la totalidad ha señalado que les explicaban, los acompañaban, los comprendían, así como que eran profesores “con los que se podía hablar”. Entre las observaciones críticas que señalan acerca de la escuela, en el marco de una percepción positiva sobre sus docentes, unos pocos egresados aluden a las ausencias o al cansancio con el que venían a trabajar. Uno de ellos es Nicolás, quien continúa en contacto con la escuela por su labor de preceptor. Al recordar a sus profesores decía que venían cansados pero que un buen número de ellos tenía *“el talento de inhibirse o qué sé yo... la vocación, por más cansados que estén te hacen reír, te hacen entender, pueden estar ahí todo el tiempo. Pero muy pocos de Matemática había que se sentaban al lado mío y me decían bien... hubo un tipo acá que vino y le pregunté una vez cómo era y lo explicó y a la segunda vez me gritó. O ese tipo estaba borracho o estaba muy cansado, no sé...”*. Por otro lado, en

relación con los docentes, Santiago (Escuela 5), Marlén (Escuela 4) y Francisco (Escuela 1) dejan entrever que faltaban mucho, porque tenían horas libres; en este tiempo “libre” algunos se aburrían, mientras que otros aprovechaban para hacer las tareas que tuvieran pendientes.

Pero más allá de estas observaciones, algunas realizadas en tono de críticas, otras simplemente mencionando el tiempo libre que tenían en la escuela, no encontramos muchos cuestionamientos de los alumnos, ni hacia la escuela, ni acerca del nivel de enseñanza recibido en ella y mucho menos hacia sus docentes. Uno puede considerar que el hecho de conceptualizar el trabajo docente como ayuda, es decir, como algo gratuito que se realiza por “gusto”, “por vocación”, dificultaría la presencia de visiones críticas en torno a las ER por parte de los estudiantes, ya que lo que sus profesores hacen por ellos lejos está de ser algo que consideren que pueden exigir, sino más bien remite a su bondad y no a su rol.

Tampoco encontramos en sus relatos rastros de un discurso estructurado en torno al derecho a la educación, lo cual es bastante esperable para el común de las instituciones. Pero uno podría imaginar que aquella matriz discursiva militante, que pone el foco en la vulneración del derecho a la educación de estos jóvenes, que está presente con fuerza en algunas ER, podría traslucirse en las palabras de los estudiantes. Sin embargo, no parece haber rastros en estos jóvenes de algunas de las conceptualizaciones docentes que circulan en las ER; sólo vemos una idea de que, gracias a la bondad y la “vocación” sus profesores los ayudaron a salir adelante, lo que lleva a la prevalencia de cierto conformismo en torno a lo ofrecido por la escuela.

Pasemos ahora a analizar cómo vivencian estos estudiantes el tránsito por la ER, observando el modo en que esta “ayuda” colabora en la construcción de una experiencia que a primera vista se delinea como gratificante.

7.3. La experiencia emocional del estudiante en la ER: la generación de una deuda

La recepción de la ayuda de los docentes, el sentir que cuentan con su apoyo y acompañamiento así como con su comprensión, va configurando una

experiencia emocional que asume características particulares. Aquí nuevamente uno puede observar matices entre las escuelas, pero en varias ocasiones los distintos egresados referían a ellas a partir de la utilización de metáforas que asocian a los profesores y directivos con integrantes de una familia, siendo la escuela su “segundo hogar”, lo cual va dando cuenta del clima que vivieron allí. Otras formas de referirse a los docentes era marcando la distancia con su imaginario en torno a lo que es un profesor, señalando que *“más que un profesor fueron unos amigos, fueron amigos”* (Marcos, Escuela 3).

En este apartado nos interesa reconstruir la emocionalidad vivenciada por los estudiantes y las fuentes de dicha emocionalidad. Como señalamos en el apartado metodológico, durante las entrevistas de los egresados se los invitó a realizar un ejercicio¹¹³ en el cual se les proponía una serie de palabras que remitían a sensaciones, tanto de carácter positivo como negativo, a fin de que indicaran cuáles caracterizaban adecuadamente las distintas etapas por las que atravesaron en sus trayectorias escolares durante la realización del secundario. Es así que entre ese conjunto de palabras se encontraban, entre las positivas, placer, calidez, confianza, respeto, tranquilidad, entusiasmo, y entre las negativas, nervios, aburrimiento, enojo, ansiedad, rechazo, indiferencia, malestar y frustración.

Al inicio de esta tesis señalábamos que las emociones, en tanto elementos de la vida social, tienen un componente relacional importante (Collins, 1990; Scheff, 1988, 2000; Hochschild, 2008; Gould, 2009). Al decir de Hochschild (1990), nos brindan indicios acerca de la relación del yo con el mundo social en el que está inserto. Es importante señalar que este componente relacional no sólo hace alusión a la relación con otras personas, a las interacciones que mantenemos con ellas, sino también al tipo de vinculación que sostenemos con las distintas instituciones, así como el grado de involucramiento que tenemos con ellas (Barbalet, 2002), especialmente con una institución como la escuela la cual aún preserva un

¹¹³ El ejercicio fue realizado por 15 de los 16 egresados. Recordemos que la realización de la primera entrevista nos llevó a implementar otros instrumentos para explorar este aspecto de la experiencia escolar.

fuerte peso simbólico a la hora de designar la valía de las personas (Martuccelli, 2006). Asimismo, el sujeto cuenta con grados de reflexividad que le permiten significar la realidad, por tanto, es un “yo sensible” que siente, piensa y reflexiona, a la vez que les da sentido a las experiencias de las que participa.

El primer análisis a la hora de observar las palabras de los estudiantes para caracterizar su experiencia en la escuela arroja la impresión de que las sensaciones experimentadas por ellos durante su tránsito por las ER son positivas. Es decir, las palabras que aparecen con mayor frecuencia entre los egresados son, en primer lugar, confianza, luego le sigue tranquilidad y respeto con igual frecuencia y, por último, entusiasmo. En relación con aquellas palabras que denotaban emociones negativas, podemos observar que aparecen con menor frecuencia y siempre enlazadas con hechos puntuales acontecidos en la escuela. Veamos con detenimiento estas referencias a emociones negativas para luego retomar con mayor profundidad qué implican las sensaciones reseñadas como positivas.

En principio podemos señalar que sólo 6 de los 15 egresados marcaron algún tipo de emoción negativa que les recordara su paso por la escuela. El resto afirmaba, por ejemplo, *“yo no tuve sentimientos o sea, negativos con la escuela directamente”* (Leandro, Escuela 5). Entre aquellas sensaciones negativas reseñadas, una que aparece en un par de ocasiones refiere a los nervios que sintieron durante la etapa inicial en la escuela. Estos nervios estaban generados, por un lado, por el hecho de entrar a un lugar desconocido, y por el otro, por el miedo de volver a “equivocarse”:

“los nervios siempre están, la primera vez que yo...tenía que venir a clases, claro, me quería morir, re nerviosa... Los nervios de no conocer a nadie” (Silvana, Escuela 1).

“Volver a empezar me daba unos nervios bárbaros, venís con algo que decís me equivoqué... Bueno, volver a empezar te da unos nervios bárbaros, decís no quiero volver a equivocarme, siempre estás con eso encima” (Marcos, Escuela 3). Estos nervios van de la mano con cierto enojo e impotencia que este mismo estudiante señalaba sentir cuando veía a otros compañeros *“haciendo el mismo error que vos cometiste y les querés decir y te mira “vos qué vas a decirme, vos no sos mi papá”*. Es un enojo en sí.

Pensar que yo era así, decís. ¿Por qué este pibe es tan cerrado?” (Marcos, Escuela 3).

Otra estudiante, Irina, señala que recuerda haber sentido frustración, malestar y enojo a partir de una situación que vivió en el aula. Ella asistía a clases con su bebé de meses y un día no paraba de llorar, “*estaba explicando una maestra de Cívica... estaba gritando todo y él lloraba, me acuerdo lloraba, lloraba y por atrás un compañero, “shh”...Ay me quería morir, viste cuando... y me enojé, me enojé, agarré el bebé y me fui afuera. La maestra a cada rato salía, todo, a ver cómo estaba, mandó una compañera, pero ese día fue, que me molestó. No le dije nada, no, me levanté y me fui. Después creo que se dieron cuenta unos par y le dijeron, una chica creo que era, y me vino a hablar todo, y no, yo no la escuché. Y ahí sí la mandé... pero fue al otro día, no le hablé más” (Irina, Escuela 3).*

Restan señalar otras dos referencias a situaciones que causaron malestar en la escuela. Uno es el caso de Marlén, quien señala haber sentido aburrimiento debido al tiempo libre que tenían; el otro es el caso de Alberto, quien señala sentir ansiedad por terminar el secundario. La vergüenza también es aludida en algunas ocasiones, particularmente asociada a la dinámica en el aula, como el hecho de leer en voz alta o el preguntar al profesor frente al resto de la clase –mencionado por Irina y por Marlén¹¹⁴.

Como vemos estas referencias aluden a situaciones concretas vividas en las escuelas, en algunos casos asociadas a la etapa particular que se encontraban transitando en ese momento. Una conceptualización que nos puede resultar útil es la distinción que realiza Randall Collins¹¹⁵ (1990) entre emociones

¹¹⁴ Sebastián García (2010) ha estado explorando en el sentimiento de vergüenza en escuelas secundarias, y señala que hay dos situaciones claras que se ligan a este sentimiento: “la vergüenza al no saber” y “la vergüenza a formas ritualizadas de exposición escolar”, que se traduce por ejemplo en el pasar al pizarrón.

¹¹⁵ Este autor desarrolla una teoría de la estratificación emocional. Retoma los aportes principales de Durkheim en torno al concepto de solidaridad y la “interaction ritual theory” de Goffman. Según Collins (1990), Goffman aplica la teoría durkheimiana a microsituaciones al estar preocupado por el modo en que la solidaridad ritual es generada en el encuentro cotidiano, de esta manera amplía la teoría de Durkheim porque muestra cómo el orden social es producido en el micro-nivel, en el encuentro de grupos que están atravesados por la estratificación de clase. Randall Collins sostiene, partiendo de la pregunta durkheimiana acerca de qué es lo que mantiene unida a una sociedad, que las emociones son el “pegamento” de la solidaridad, al mismo tiempo que son las que

“dramáticas” y duraderas; las primeras serían aquellas de corta duración que no tienden a impregnar la vida social -en este caso, la vida en las instituciones. Las duraderas, a las cuales Collins les da una relevancia para la generación de solidaridad social, son más bien tonos o humores subyacentes que permean la vida social; éstas pueden asumir rasgos positivos o negativos. Entre los primeros el autor refiere a los sentimientos de solidaridad, los sentimientos morales, el entusiasmo de participar de cierta situación o el ser arrastrado por ella. Entre los negativos, la depresión, la alienación, el bochorno. De aquí deriva el concepto de “energía emocional” (“emotional energy”) que trabaja Collins, con el que se refiere a dicho producto duradero de la interacción social; constituye un *continuum* que va desde lo más “alto” –confianza, entusiasmo- hacia lo más “bajo” – depresión, falta de iniciativa, es decir, de la solidaridad a la falta de solidaridad. Illouz describe a este concepto desarrollado por Collins como “...el tipo de energía que acumulamos a partir de una serie de interacciones exitosas con otros. La energía emocional –que es sin duda un componente importante de la sociabilidad- es la confianza en nosotros mismos que adquirimos al haber obtenido repetidamente un sentido de pertenencia a un grupo social” (Illouz, 2010: 272).

De este modo, observamos que estas emociones negativas a las que refieren los egresados no tienden a impregnar su experiencia en las ER, sino más bien, son situaciones pasajeras asociadas a momentos particulares, recuerdos en torno a sentimientos de inadecuación, a miedos frente a situaciones desconocidas, pero no parecieran asumir un protagonismo tal que se volvieran definitivas de la experiencia emocional.

A modo de bisagra entre aquellas emociones de tinte negativo, con otras caracterizadas por una evaluación positiva, nos interesa remarcar lo señalado por dos egresados de la Escuela 1 al responder sobre los significados de haber finalizado el secundario. Mariela señala que le dio mucha tristeza, y Francisco lo puso en términos de nostalgia, por una etapa

movilizan el conflicto. Para el autor, la traducción de la sociología en un nivel micro permite ver la importancia de los procesos emocionales en la construcción de la realidad cotidiana.

que se cerraba, por no poder ir más a la escuela. Estas emociones de tinte negativo se encuentran en estrecha relación con las emociones positivas experimentadas allí, causadas por el hecho de dejar de pertenecer activamente de una institución en la cual experimentaron una experiencia gratificante.

“me agarró mucha tristeza, ya el último año cuando estaba por terminar las clases era como un nudo en la garganta y no quería dejar la escuela... pero bueno hay que acostumbrarse... acostumbrarse, empezar una nueva vida, así que...” (Mariela, Escuela 1).

“Me agarraba nostalgia, todo. Sí, me gustaba tanto el colegio en sí. [...] contento y a su lado, diferente porque a su vez estaba contento por mi mamá... y después por otro lado porque sabía que no iba a volver más y que si volvía era para saludar y nada más. [me daba un poco] de nostalgia, como que no quería, pero era una cosa que tenía que aceptar, no me quedaba otra.... Se había cerrado, una etapa que estaba cerrada... yo creo que si vuelvo el tiempo atrás yo hubiera hecho lo mismo en el otro colegio para volver a estar acá” (Francisco, Escuela 1).

Como señalamos anteriormente, los significantes en que aparece traducida la experiencia vivida en las ER se condensan básicamente en la confianza, el respeto, la tranquilidad y el entusiasmo.

No pareciera sorprender que en las respuestas dadas por los egresados aparecieran con una frecuencia importante las ideas de confianza y respeto. Como vimos en el capítulo anterior, eran dos elementos clave de la estrategia docente para trabajar con la población que llega a reingreso. Aunque uno podría observar que los egresados le otorgan diferentes significados.

Esto sucede cuando indagamos en la idea de “confianza”, ya que las respuestas de los egresados aluden a formas diferentes de entenderla. Mayormente se refirieron a la “confianza” en el trato de los profesores, es decir, la confianza para ir a conversar, plantear cosas y recurrir a ellos ante diversas situaciones. Alude a la confianza “ofrecida” por los docentes hacia los alumnos, actitud que se enmarca en lo trabajado en el capítulo anterior. Como señalamos, uno de los significados de la palabra confianza “denota el fenómeno del acompañar, del estar respecto del otro/a... [...] Es el estar en

disponibilidad...” (Moya en Sandoval, 2011:144). Esto más que referirse a un sentimiento vivenciado por los propios alumnos, remite a la actitud que asumen los docentes a la hora de trabajar con ellos en las ER.

Sólo algunos mencionan la confianza entendida en términos personales, la cual alude al sentimiento de tener mayor seguridad en sí mismo, la cual se retroalimentaba a partir de la certeza de que en esa escuela se podía concretar la decisión de terminar el secundario. Esto refleja la “energía emocional” de la que uno se va haciendo poseedor a partir del sostenimiento de interacciones exitosas.

“Y confianza porque... sabías que en algún momento ibas a terminar el colegio” (David, Escuela 5)

“...También me sentía muy confiado en el colegio. [...] ...tenía cierta seguridad también, eh, en ese colegio, cosa que en otro colegio no. No, no sentía confianza como en este” (Francisco, Escuela 1).

Uno de los objetivos de la estrategia de trabajo de los docentes era, como ya fue señalado, inculcar formas de interacción respetuosas, es decir, acordes con la vida institucional. Esto se ve en que algunos señalan que había jóvenes en las ER que “no tienen noción de lo que es el respeto” (Marcos, Escuela 3), por lo que los directivos “...muchas veces [tuvieron] que no aplicar, sino... enseñarles a respetar al otro” (David, Escuela 5).

Pero a diferencia de la forma de respeto trabajada en el capítulo anterior, que señalaba la asunción de ciertas características de la persona que la habilitaban luego a demandar respeto (Núñez, 2007), aquí aduce más al tipo de vínculo que se construye, el cual entraña una dimensión relacionada con el reconocimiento del otro, a la vez que asume un carácter mutuo. Se da un ida y vuelta, se respeta a los docentes al mismo tiempo que se sienten respetados por ellos, o mejor dicho, porque han sido respetados por éstos.

“...respeto, respeto mutuo, ¿no? Entre compañeros y profesores, sí, había respeto de los profesores, mucho. No un respeto de “hola, señor” [como una formalidad], no, “cómo andás [su nombre de pila] ¿todo bien?”; “bien ¿y a usted cómo le va?” Viste así, tranquilo” (Cristian, Escuela 5).

Diferentes autores han trabajado el tema del respeto y su relación con los procesos de reconocimiento del otro así como el requerimiento de una expresividad particular que dé cuenta de dicho reconocimiento (Sennett, 2003; Honneth, 2011; Martuccelli, 2007; Bourgois, 2010; entre otros). Es interesante contraponer el hecho de sentirse respetados en las ER con las vivencias en otras escuelas, en las que muchos alumnos señalan haberse sentido no respetados por sus docentes, a partir de cierto grado de indiferencia por parte de ellos. El caso de Cristian, quien como vemos señala el respeto mutuo vigente en la ER, tuvo dificultades en su trayectoria escolar, tanto en la institución donde hizo la primaria como en la secundaria, debido a enfrentamientos con los docentes, ya que él consideraba que lo trataban como si fueran “superiores”, imponiéndoles su autoridad de forma arbitraria. En este caso se dio una situación de enfrentamiento, de demanda de su parte de otro trato docente. Pero podemos observar otras situaciones que remiten más que nada a las relaciones distantes que sostenían con sus profesores, que en ciertas ocasiones son interpretadas por ellos en términos de indiferencia.

“A veces te explicaban solo una vez y a uno le preguntaban si lo podía explicar y decía que no, por que no prestás atención o directamente lo suspendía y lo sacaba afuera” (Manuel, Escuela 1).

“algunos venían con una prepotencia que decías “pará”... que vos bueno al principio de la secundaria... en esa transición de primaria a secundaria, te decían “no, pero en la secundaria los profesores son así, así...” [tono de que son rígidos] Y después te empezabas a dar cuenta de que no pero sin embargo vos ahí tenías el miedo de cómo tratar al profesor por cómo te iba a tratar. Pero había algunos que ya se querían comer el mundo... [...] entonces, pará, tampoco me vengas a basurear a veces por cosas...” (Santiago, Escuela 5)

“...es una escuela tan grande que si falta uno... [...] eras uno más del montón” (David, Escuela 5)

Como señala Sennett, la falta de respeto no necesariamente implica un insulto o un comportamiento agresivo, aunque puede adoptar una forma igualmente hiriente porque “...tampoco se le concede reconocimiento; simplemente no se la ve como un ser humano integral cuya presencia

importa” (2003: 17). Asimismo, Honneth (2011), en el marco de su teoría crítica del reconocimiento, trabaja la invisibilidad como una forma sutil de humillación, es decir, aquellos casos en los que se ignora explícitamente al otro o cuando la interacción no va acompañada de gestos adecuados que dejen en claro el reconocimiento otorgado. Este autor considera al reconocimiento como “el acto expresivo” por medio de gestos positivos que constituyen una “abreviatura simbólica” a través de la cual le expreso al otro su valía, la aprobación de su persona. La supresión de estos gestos puede derivar en una situación de invisibilidad social. Por otra parte, Honneth afirma que el otorgar reconocimiento a la persona con la que interactuamos obliga a ésta a responder de modo acorde, es decir, asume un carácter performativo al modelar en cierta medida el tipo de comportamiento de quien fue reconocido. Situación que vemos claramente a partir de la estrategia docente de manejarse con respeto a fin de que los alumnos lo hagan y lo incorporen como la forma adecuada de dar y recibir respeto, debido ésto a que no hay una definición unívoca sobre el mismo. Existe una distancia importante entre aquellas formas de los jóvenes de demandar respeto en el barrio o en ámbitos no institucionales, mediadas en muchas ocasiones por la violencia, y las de la escuela, propiamente institucionales. Es decir, los docentes a través de sus comportamientos buscan imponer formas de demandar respeto alejadas de aquellas atravesadas por la violencia. Aquí, a partir de la delimitación del modo de actuar adecuado para las ER, se lleva a que los alumnos “aprendan respeto” en los términos estipulados por la institución escolar. Esta forma de construir el respeto parece involucrar necesariamente la generación de un vínculo con el otro¹¹⁶.

¹¹⁶ Aleu (2012), en su investigación doctoral que busca comprender los vínculos emocionales de respeto en espacios de enseñanza que trabajan con jóvenes provenientes mayormente de sectores populares, marca diferencias entre las formas de respeto y los tipos de vínculos que encierran. Por un lado, la forma donde se recurre a la fuerza física para demandar respeto, entre los que se encuentran entremezclados sentimientos de miedo y temor, implicaría vínculos con niveles importantes de inestabilidad y fragilidad. Por otro lado, encuentra otros modos de forjar y sostener relaciones de respeto que se darían a partir de la construcción de vínculos más duraderos, asentados en la confianza y el buen trato, al mismo tiempo que ponen en juego expresiones más sutiles que conllevan cierto intercambio igualitario.

Por otra parte, las conversaciones con los estudiantes en 2007, así como con los egresados, señalaban de las otras escuelas formas de trato —o de trato docente que hacían que sintieran que eran pocos “registrados” por los adultos de la escuela. Un estudiante señalaba el hecho de cambiarse siempre de banco y que nadie reparara en su acción. En cierta medida, las ER ensayan formas de interacción respetuosas que implican un reconocimiento mutuo y que afectan el modo en que los jóvenes configuran sus experiencias en estas escuelas. Ahora bien, estas formas de interacción respetuosas y de reconocimiento mutuo en el marco de las relaciones asimétricas de docentes y alumnos ¿implican mayores niveles de horizontalidad, de igualdad? ¿Cómo se combinan con esta definición del otro en tanto vulnerable, relación que parece implicar una desigualdad intrínseca?

A pesar de la asimetría que entraña la relación docente-alumnos, cierto trato igualitario y recíproco parece estar presente en la configuración de estas relaciones de respeto. La demanda que realizan los docentes de respeto no se basa en el lugar institucional, en su rol, sino en considerar al otro merecedor de respeto independientemente del lugar asimétrico que cada uno ocupa en el espacio escolar; asimismo, los alumnos parecen respetar a los docentes no por su rol, ya que no pareciera haber indicios de que consideren a los docentes merecedores de respeto por el simple hecho de ser sus profesores. En este aspecto la relación pareciera partir de bases igualitarias.

Pasemos ahora a ver las otras dos emociones que fueron aludidas como características de la experiencia en las ER, las cuales no resultaban tan evidentes antes de la realización del trabajo de campo con los egresados. Empecemos por la idea de tranquilidad. A la hora de diseñar el instrumento, como señalamos en el capítulo metodológico, retomamos algunas de las formas de aludir a la experiencia de reingreso por parte de los estudiantes entrevistados en 2007, entre las que aparecían las referencias al respeto y la confianza. Pero, a fin de ampliar el abanico de opciones para caracterizar la experiencia, así como para no sesgar las respuestas, fueron incluidas otras, entre ellas, la tranquilidad. Nos llamó la atención que esta fuera una de las formas más frecuentemente utilizadas para describir su experiencia en la ER. Como veremos a continuación, esta tranquilidad en ciertos casos está

asociada a cuestiones propias del trabajo escolar mientras que en otros alude a estar haciendo lo adecuado para cumplir con el proyecto personal que se han propuesto.

En un primer lugar, como señalamos, el sentirse tranquilos estaba en directa relación con lo estrictamente escolar, en el sentido, por ejemplo, de sentirse tranquilos al tener la posibilidad de negociar las condiciones de evaluación, de saber que esa posibilidad estaba presente porque sus profesores eran personas con las que se podía dialogar y comprendían las situaciones personales por las que atravesaban.

“en muchos casos no, en los exámenes no tenía tiempo como para estar muy bien preparado, si lo hablabas, te daban otra oportunidad o sea, al día siguiente, o la semana que viene, en dos días, por ahí...[...] Te comprendían mucho... tampoco fui un irresponsable de dejar pasar mucho pero apoyaban mucho, te daban tranquilidad para que no, para que si no estudiaste y no rendiste esta vez...” (Jorge, Escuela 4).

En segundo lugar, observamos que esa tranquilidad estaba asociada a la concordancia con un proyecto personal que va más allá del presente o con un ideal al cual aspiraban alcanzar. Por un lado, está el caso de Alberto, quien señala: *“tranquilidad, puede ser tranquilidad... tranquilidad puede ser, puede ser tranquilidad porque yo me sentía tranquilo al saber que venía al colegio y esto me ayudaba a progresar, me sentía tranquilo al saber que estaba haciendo algo bien por mí, ¿no? Cierta tranquilidad el estar en el colegio. Como gente que, gente grande que supiera hablar. Me da, exactamente eso te voy a explicar, me da tranquilidad el estar con gente grande”* (Alberto, Escuela 4). Por otro lado, Gianella señala estar tranquila por no sentirse obligada a entablar relaciones con sus compañeros. Ella transita por la ER sin relacionarse con ellos ya que, por su historia de adicción a las drogas, temía entablar relaciones que pudieran llevarla a una recaída. Para ella fue una tranquilidad que le respetaran su decisión porque le aseguraba no desviarse del objetivo de terminar el secundario: *“tranquilidad también porque yo me sentía tranquila con por ejemplo no llevarme bien con nadie, yo no lo sentía como que tenía que llevarme bien con alguien por mi manera de ser porque dentro de todo sentía que estaba haciendo las cosas bien”* (Gianella, Escuela 4).

La inestabilidad y la incertidumbre parecen ser rasgos que caracterizan “la vida en los márgenes” (Merklen, 2010: 193), lo que conlleva dificultades para la proyección y concreción de proyectos a mediano plazo. El volver a la secundaria con la intención de finalizarla implica necesariamente una proyección de un tiempo prolongado. Las trayectorias educativas previas, así como las condiciones de vida propias, aparecen como una sombra que podría opacar este proyecto. Lo que resulta interesante es que las ER parecen darles ciertas garantías de estabilidad que les permite sentirse tranquilos en el sentido de que si ellos hacen su parte, la posibilidad de concretar ese proyecto está en el horizonte de posibilidad. Asimismo, la misma aspiración de finalizar el secundario, como veíamos en el capítulo 5, implica la búsqueda de mayores niveles de certidumbre y, podríamos decir, de tranquilidad, cuando se asocia con el imaginario educativo más tradicional que enlaza título secundario con ascenso social y trabajo estable.

Resta mencionar la última forma de caracterizar la experiencia en las ER, la cual estuvo fuertemente presente entre las respuestas de los egresados de la Escuela 1 y 3: el entusiasmo. Por un lado, este entusiasmo aparece vinculado con la misma experiencia de asistir a la escuela, el gusto por la escuela los lleva a tener las energías para asistir diariamente.

“No, no, nada, nada, ni frustración, ni malestar, entusiasmo más que nada porque me gustaba ir a ese colegio. Era entusiasmo... porque me gustaba estar ahí, y como te digo no me quería ir de ahí” (Francisco, Escuela 1).

“Entusiasmo. ¿Por qué creés que entusiasmo? Porque a mí me gustaba ir al colegio, me gustaba... no faltaba, la pasaba bien” (Elena, Escuela 3).

Pero por otro lado, el buen rendimiento en lo escolar hacía que tuvieran ganas de continuar con los estudios así como mostraba posible alcanzar el título secundario. Esto genera un fuerte entusiasmo que permite sostener la escolarización el resto del tiempo que queda de la trayectoria, ya que la sensación de avanzar y de que cada vez falta menos para terminar renueva la apuesta por el estudio.

“no después, me entusiasmé porque me iba bien, cosa que en el, como te dije, era vago y no es que no me daba la cabeza, sino que era vago, me

entusiasmé porque aparte veía que en este colegio fue el primer 10 que me saqué...” (Santiago, Escuela 5)

“Entusiasmo, entusiasmo. ¿Pero entusiasmo en qué sentido? Que te entusiasma vos decís, volvés a estudiar, yo en el 2006 pasé sin problemas, todas las materias, eh, tenía algunas materias que me habían quedado, no, no me habían quedado ninguna, eh, sí, estaba todo bien, pasé 2006 y no veía la hora de que pasen las vacaciones para empezar de nuevo 2007 y terminarlo entendés, ya iba a tercer año, me queda tercer año y cuarto y termino, 2007 también terminé lo más bien, tenías ese entusiasmo de seguir y seguir y seguir y terminarlo” (Marcos, Escuela 3).

Asimismo, el rol docente juega un papel importante a la hora de darles entusiasmo para que sigan, para que sostengan el proyecto. Es interesante las palabras de Marlén, quien marca este entusiasmo que le daban los docentes, el cual se vislumbraba como algo que se proponían generar los docentes en ellos: *“Y después entusiasmo me dijiste, ¿por qué entusiasmo? Y porque te incentivan, te ayudan como para que vos, querés algo, como que van a estar. Es un decir, no es que están preocupados por vos, te sentís, te dan entusiasmo para que sigas... para que sigas adelante” (Marlén, Escuela 4).* Sus palabras nos llevan a imaginar que en cierta medida lo que están haciendo es jugar un juego del cual todos participan ya que, aparentemente, todos tienen algo que ganar.

El entusiasmo alude fuertemente a una forma de involucramiento particular con lo que sucede en las escuelas, a la vez que constituye esa energía que los lleva a seguir apostando por su escolarización, así como les permite comenzar a proyectar a futuro metas para continuar con sus vidas más allá de reingreso.

Este recorrido por las formas de describir la experiencia de reingreso en términos emocionales nos permitió adentrarnos un poco más en los significados que para estos jóvenes tuvo el transitar por una experiencia de este tipo. Lo que a primera vista era una experiencia “gratificante” pudimos observar que se desagregaba en otros sentidos asociados a la confianza y el entusiasmo, así como el sentirse respetados y tranquilos. Por otra parte, pudimos observar que a la hora de mencionar emociones negativas, siempre estuvieron ancladas en situaciones concretas o momentos determinados de

la estaba en las ER –nervios al inicio, ansiedad hacia el final. De este modo, la ayuda brindada por los docentes se ve traducida en este tipo de experiencia, lo que en cierta medida, los ubica en una situación de “deuda”, es decir, en la obligación de responder de determinados modos a los requerimientos docentes.

Retomando un poco el hilo de lo planteado hasta este punto, vemos primero que hay una construcción del estudiante por parte del docente que lo pone en un lugar de vulnerabilidad que justifica su esfuerzo y sacrificio de trabajo en estas escuelas; luego, observábamos en los estudiantes el hecho de ver la labor docente como una “ayuda”, como algo gratuito que hacían para apoyarlos y ayudarlos a salir adelante en la vuelta al secundario. Esto tiene fuertes efectos, como pudimos ver en este apartado, en el tipo de experiencia que configuran en las ER, caracterizada por emociones de tinte gratificante. Esta forma de comportarse del docente va modelando la respuesta del alumno, ya que en cierta medida esa “ayuda”, que lo hace sentir tranquilo y le permite ver como realizable la finalización del secundario, prefigura los cursos de acción posible. Pasemos a observar cómo se va concretando ese vaivén que implica la construcción de un vínculo entre docentes y alumnos en el marco institucional de las ER, es decir, observemos en qué consiste la devolución de los estudiantes.

7.4. La “transformación” del estudiante y el placer docente

En el capítulo anterior observamos que el demostrar esfuerzo y compromiso activo en el sostenimiento de su escolarización pasa a ser un elemento crucial del patrón de alumno que configuran estas escuelas. Recordemos aquellos requerimientos asociados con los estrictamente escolar, como el tener la carpeta completa, asistir a clase y realizar los trabajos prácticos, así como aprobar algunas evaluaciones, siempre en el marco de pactos de negociación que le permitan al alumno afrontar dicha evaluación. Por otra parte, veíamos en las situaciones en las que los jóvenes se quedan libres, la implementación de ciertas formas para renovar el compromiso con la escuela, tanto de parte del chico, como del adulto que se encuentra

respaldándolo. Estas serían las demandas básicas que la escuela le realiza a los alumnos a fin de permanecer y los aspectos que evalúan los docentes como meritorios en las ER.

Pero consideramos que desde la mirada docente hay otros elementos que están jugando en relación a su vínculo con los estudiantes, los cuales renuevan el sacrificio y el compromiso que hacen al trabajar en estas escuelas. Estos elementos quedan condensados en la frase “lo que te devuelven” los estudiantes. Es decir, esa deuda que los alumnos contraen al aceptar la ayuda docente es devuelta de distintos modos. Pero más que la devolución de la deuda de los estudiantes, de lo que está hablando es de la inversión docente en el estudiante. El sentimiento de deuda del estudiante sólo es posible si esa inversión que el docente realizó en él no se echó a perder. Una inversión que no sólo es en tiempo, sino que son inversiones afectivas que como vimos demandan un trabajo “emocional” de no tomarse las agresiones como personales, posible sólo si ese otro aparece imaginado como alguien que necesita ayuda, su ayuda, y que por eso le destinan la paciencia requerida.

¿En qué consiste la “devolución” de los estudiantes? Esta devolución asume diferentes expresiones: una de ellas, la transformación personal, el incorporar –literalmente- cambios profundos a nivel individual, así como convertirse en algo diferente de lo que eran cuando llegaron, diferente a su lugar de partida, el cual está signado por su origen social; otra forma se expresa en la respuesta al “trabajo escolar”, lo cual deriva del hecho de haberlos vuelto estudiantes; por último, resta mencionar la “devolución” en términos de reconocimiento y cariño. Si bien aquí presentamos estas formas de devolución de manera desagregada, estas expresiones conviven en los relatos de los profesores.

En primer lugar, algunos docentes ponen el foco en los cambios que han sufrido los jóvenes a nivel personal, en relación a cómo se manejan en la escuela, las formas de hablar, de leer, de desarrollar actividades; esto se traduce en el pasaje de un estado a otro que constituye una transformación que les permite ver su trabajo plasmado en los jóvenes. Como señalan Arroyo y Poliak, el compromiso de los docentes en reingreso se sostiene por

“...la convicción de que a través de este proyecto educativo algo del orden de la transformación sucederá” (2011: 112). Pero esta transformación remonta al sentido fundacional de la educación, basada en el ideal civilizatorio de la escuela (Birgin, 1999), aunque a la vez, parece hacerse eco de las nuevas orientaciones que asumen las políticas públicas, que le demandan al asistido la realización de un trabajo sobre sí (Duvoux, 2009), dando lugar a la hibridación de diferentes matrices.

“te vas dando cuenta y vas viendo el proceso y vas viendo el crecimiento. Esta escuela creció, o sea, entraron, a ver, por ahí exagero, pero no creas que demasiado, entran en un estado primitivo y tienen la posibilidad de aprender y socializarse. Algunos te hablan, si vos hablas con algunos, en estado salvaje prácticamente, bueno, hay cosas que se podrán corregir y otras tratar de, no sé. La verdad, que la mayoría progresa” (Docente 2, Escuela 3).

“...los que han permanecido muestran grandes cambios porque se sienten escolarizados, eso es muy importante. No, no tiene punto de comparación un alumno que ingresó en el 2004, que está ahora en la escuela, de qué manera se desenvuelve, de qué manera habla, cómo pide las cosas, eso es una gran cosa realmente” (Docente 1, Escuela 4).

Asimismo, el paso por la escuela y la asunción de pautas cercanas a aquellas impartidas por los docentes, habilitan un cambio en los consumos y comportamientos de los estudiantes, colaborando en la regulación de las conductas que se traduce en la “reducción del riesgo social”. El transitar por esta experiencia *“les ordena la vida a los chicos [...] largó los ‘malos hábitos’”* (Director, Escuela 1), de este modo, *“...a medida que va pasando el tiempo es como que sus vidas se van encasillando”* (Docente 2, Escuela 5), pasando a ser chicos que después *“de hacer cuatro años acá son un tipo de personas que uno se los puede encontrar tranquilo una noche a la vuelta de una esquina”* (Asesor Pedagógico, Escuela 4).

En segundo lugar, encontramos aquellas “devoluciones” asociadas con el trabajo curricular, con la realización de tareas, o bien, con un cambio de actitud del estudiante hacia el estudio:

“...la gran diferencia que hay por ahí con otras escuelas es que el laburo se ve, el laburo proyectado y de hecho está porque hay muchas horas de

trabajo en la escuela entre profes y demás, se ve plasmado en los pibes, ellos te lo devuelven, te lo devuelven obviamente con las preguntas, con lo que hacen, con lo que dice, con la actitud que tienen frente al estudio” (Docente 1, Escuela 3).

“...a fin de año tuve gratas satisfacciones en el sentido de los pocos 15 que quedaron como que querían seguir trabajando con el libro, “y profesor ¿hay algo para hacer?” Es decir, muy bien, en ese sentido sí me pareció gratificante porque al principio costaba mucho, eh. [...] yo no digo que fui exitoso pero por lo menos estos chicos que quedaron 15 me pareció muy bueno” (Docente 1, Escuela 1).

Por último, algunos docentes traducen esa devolución en el cariño y el reconocimiento que les expresan sus estudiantes en retribución a la paciencia y el acompañamiento brindado.

“A pesar del horario que es vespertino y que se hace bastante duro de la noche, estar hasta las 10:30, once menos cuarto de la noche realmente un desafío interesante, y sobretodo que me gusta porque se palpa el afecto acá adentro, alumnos y profesores, es realmente muy conmovedor esto. Acá dentro encuentran un afecto desmedido, yo podría decirlo, y lo agradecen. Conmigo, no hemos tenido problemas, sienten que los he querido, sienten todos los queremos en realidad. Eso realmente es una felicidad, porque los vemos por la calle y sabemos que están reconociéndonos como los profes de la EMEN [número de la escuela] entonces hay un contacto hasta fuera de la escuela. [...] pero nosotros tuvimos esa particularidad, uno solo [egresado]. Igual el acto de fin de curso, que estuvo muy, muy lindo y emotivo se les dio un reconocimiento por haber cursado el cuarto.” (Docente 1, Escuela 4).

“...yo me siento muy cómoda trabajando en la escuela, me encariñé muchísimo con la escuela, este, ellos se encariñaron conmigo también entonces no veo cosas negativas” (Docente 3, Escuela 1).

“...el año pasado que egresaron mis alumnos, te digo, la mitad me eligieron para que les dé el diploma por ejemplo y me eligieron todos para que les diga las palabras de despedida, así que para mi son cosas gratificantes que no se pagan con nada, esas cosas... [...] Y la nocturna es, tiene algo distinto, los chicos en general se relacionan mucho afectivamente con la escuela y con los docentes, te devuelven mucho, o sea, valoran lo que le dedicas, el tiempo porque ellos también hacen mucho esfuerzo para venir.” (Docente 3, Escuela 3).

Esto lleva a que, con el transcurso de un tiempo prudencial, el trabajo docente se vea plasmado en los jóvenes, por ende, brinda la posibilidad de la satisfacción que conlleva ver el “producto” de su trabajo, ver ese sacrificio, esa dedicación y esa paciencia especial que ponen a la hora de trabajar acá, traducido en un logro concreto que es, por ejemplo, que los jóvenes egresen de la escuela. Es por ello que en varios pasajes de las entrevistas el acto de colación aparece como la condensación de sus logros y la gratificación que sienten.

“...entran con un panorama y salen con otro. En el camino vas a encontrar pibes que entraron escribiendo mal y salieron escribiendo bien, entraron con cero razonamiento y salen medianamente razonando, es decir el trayecto que hace cada uno es muy personal ¿no es cierto? [...] cuando entraron acá si vos los hubieras visto, vos decías “bueno que será de este pobre chico”, bueno ese pobre chico llegó y ahora sigue ¿no es cierto? Y eso para nosotros es tan lindo, el acto de colación, el primer acto de colación del año pasado fue maravilloso, fue sorprenderte verlos ahí y verlos a algunos con sus chiquitos porque muchos son papás y mamás, con sus chiquitos y con sus familias, [...] ...y vos los veías ahí todos tan orgullosos, tan contentos con sus logros y bueno pienso que eso es un logro de la escuela” (Docente 3, Escuela 1).

“Creo que desde el principio, por eso dije “No voy a aflojar por lo menos hasta ver recibida a la primer camada”, es justamente ver el cambio que supimos producir, porque creo que a todos los cambiamos, todos pusimos nuestro grano de arena, y creo que les va a ir bien. Por lo menos, sabiendo que tienen una herramienta más, tienen sus títulos, como sea que lo hayan (...), y que un título con el cual ellos tuvieron que ponerse las pilas” (Docente 2, Escuela 5).

Hay un elemento restante que también es referenciado por los docentes como “movilizante”, “conmover”, y es la comunión en el trabajo docente, el compromiso conjunto de todos por cooperar en pos de una meta común que es la escolarización de estos jóvenes vulnerables, sabiendo que cada uno tiene un papel relevante en el engranaje de la escuela, donde cada uno es “valiosísimo”. Esto en cierta medida genera un sentimiento muy particular que retroalimenta el compromiso a la vez que refuerza ese sentimiento de que algo especial está sucediendo allí. Como señala Sennett (2012), la cooperación encierra placeres mutuos que le otorgan un valor en sí mismo.

“...los profesores vienen en otro horario que inclusive no se lo pagan y vienen igual... o sea que no es que... en las reuniones de departamento vienen todos... Se han hecho el sábado, reuniones el día sábado... un día por ejemplo el viernes, que la mayoría de los profesores vienen acá de lunes a jueves, los viernes está inglés, informática, talleres... los profesores han venido un día viernes por eso digo que es movilizante” (Docente 1, Escuela 3).

“...el 90% de los profesores de esta escuela [...] viene a ayudar, a contener, viene a dar una mano” (Docente 3, Escuela 1).

“...fortalezas [de la escuela], que hay un plantel de profesores muy valioso, que pone mucha garra. Profesores, digamos, autoridades, el asesor pedagógico, preceptores, que tienen muchas ganas de cambiar, entonces trabajar con buen nivel de compromiso, sobretodo eso, compromiso. Porque las cosas las hacen por el deseo de que algo mejore, me parece que eso es algo valioso” (Docente 2, Escuela 4).

El trabajo de enseñar para quienes eligen hacerlo en las ER encierra un alto grado de satisfacción. La experiencia está cargada de una emocionalidad positiva que tiene entre sus fuentes principales al estudiante, que les devuelve en forma de cambios a nivel personal, académico y también en expresiones de cariño y reconocimiento aquello que ellos hicieron por ellos. La posibilidad de ver en el transcurso del tiempo de trabajo en las ER la tarea que han realizado en los alumnos y ver esos cambios durante el lapso en que dura la escolarización de los estudiantes encierra un alto grado de gratificación, que opera en la renovación del sacrificio.

Si bien por momentos se habla de lo desgastante de la labor, de lo infructuosa que pareciera ser, la posibilidad de convertirse en referentes de estos jóvenes, en que éstos recurran a ellos en caso de necesitarlos, los ubica en un lugar especial que lejos está de dejarlos a un margen, de quitar relevancia a su labor. Por el contrario, a pesar de implementar una estrategia de personalización que tiende a poner al estudiante en el centro, en las ER el lugar del docente cobra protagonismo, ya que sin su esfuerzo nada sería posible. El formato novedoso de las ER pareciera quedar como mero soporte que habilita una labor docente comprometida.

La introducción de las pedagogías basadas en el discurso terapéutico, que le dan al docente una mayor información acerca del estudiante ponen a

disposición una nueva variedad de placeres: el placer del cura quien, además de escuchar a quienes se confiesan, otorga el perdón o la pena, el placer del oyente furtivo, el placer del chantaje emocional, el placer de ser confiable, el placer de saber que se ha logrado romper la carcasa exterior y que ahora realmente es posible transformar lo más profundo del estudiante (McWilliam, 1999). Las gratificaciones que acarrea el ver cambios en los alumnos evaluados como positivos por los docentes están muy presente en las ER, ya que ellos “trabajan para eso”, para “modificarle la vida a alguno”.

En su indagación acerca de las fuentes de emociones positivas y negativas en docentes de secundaria, Hargreaves (2000) da cuenta que para los docentes las situaciones de mayor gratificación remiten a los casos de chicos con dificultades extremas que con su ayuda se las arreglaron para revertir la situación, es decir, cuando logran grandes avances con algunos de sus alumnos. Por el contrario, en relación con las fuentes de emociones negativas, los docentes de su investigación marcaron el hecho de no conocer a, ni ser conocidos por sus alumnos en ningún sentido profundo; por otro, el tener malas relaciones o directamente no tener relación con sus estudiantes, aspecto que está condicionado por la “gramática emocional” propia del nivel medio, la cual deriva de la misma organización curricular enciclopédica que provoca que las interacciones y las relaciones entre los docentes y sus alumnos no encuentren continuidad y se vean fragmentadas.

Como vemos, en las ER confluyen estas situaciones donde las emociones positivas cobran protagonismo. Estos docentes trabajan con jóvenes que para ellos representan un desafío, es decir, su escolarización encierra una dificultad mayor que la que puede darse con jóvenes de otros sectores sociales o que no han transitado por experiencias de fracaso escolar, y es allí, en la posibilidad de superar estos desafíos, a partir de un trabajo colaborativo, donde se condensan las gratificaciones, las cuales quedan plasmadas en la misma persona del estudiante. Por otra parte, como ya fue señalado, las modificaciones realizadas al formato de las ER subsanan algunas de las fuentes de emociones negativas del modelo tradicional de secundaria, ya que lejos están estos docentes de no conocer y no ser conocidos por sus estudiantes, aspecto al que hemos referido en numerosas

ocasiones a lo largo de este trabajo. De este modo, la experiencia emocional que van vivenciando los docentes de las ER tienden a ser impregnadas de aspectos gratificantes al estar asociadas con las transformaciones personales de los alumnos, percibido como un logro personal producto de su trabajo.

7.5. El vínculo docente – alumno: de sacrificios, esfuerzos y gratificaciones

Marcel Mauss (2009) [1923], en su *Ensayo sobre el don*, analiza el *potlatch*¹¹⁷, forma ritual de intercambio intertribal en la que los diferentes actores intervinientes, ya sean individuales o grupales, un día dan parte de sus riquezas, pero en un plazo indeterminado pero ineludible serán quienes reciban objetos de valor por parte de los otros, intercambiando así los papeles. Para Mauss, este esquema de don-contradon implica la obligación de dar, de recibir y de devolver.

El *potlatch* no se trata de una acción circunstancial o improvisada, por el contrario, es premeditada y con pautas claras. El don constituye una forma de mostrar desprendimiento y superioridad, de “libertad y autonomía, al mismo tiempo que grandeza” (Mauss, 2009: 115). Este despilfarro implica un sacrificio el cual es válido ya que le otorga prestigio a quien da, dejando en evidencia una voluntad de diferenciarse del propio grupo y de sus vecinos (Giobellina Brumana, 2009). De este modo, el don recibe un peso simbólico, el poder que todo sujeto tiene frente a los otros con los que interactúa, pero que lejos de ser entendido como coercitivo, debe ser comprendido en tanto libertad y reconocimiento mutuo. Por su parte, quien recibe se ve obligado a devolver, de lo contrario se transforma en un acto caritativo hiriente para quien lo acepta ya que lo perpetúa en una posición de inferioridad y de dependencia (Mauss, 2009: 229). Si bien las prestaciones conllevan la obligatoriedad de su devolución, siempre está el riesgo de que

¹¹⁷ El *potlatch* remite a un “conjunto ceremonial de varios pueblos indios de la costa noroeste de América del Norte que consiste en donaciones públicas entre sujetos individuales o colectivos” (Giobellina Brumana, 2009: 39). Mauss se dedica a su estudio en tanto fenómeno decisivo para rastrear las condiciones indispensables de la sociabilidad y de la constitución del lazo social.

no sea devuelto, dando lugar a la pérdida de confianza en el sistema. Por tanto, este ritual exige la reciprocidad a fin de que el sistema se mantenga, así como demanda la supervivencia de ambos *partenaires* que se necesitan mutuamente.

El ritual descrito por Mauss encierra diferentes elementos que nos permiten pensar el tipo de lazos que se establecen en la configuración escolar de las ER, pudiendo avanzar en la comprensión del lugar del vínculo como elemento central para pensar la inclusión (y hasta cierto punto, la exclusión) en las ER. El sacrificio de los docentes, el trabajar con poblaciones consideradas vulnerables y con problemáticas particulares no siempre sencillas de afrontar, y la percepción que los alumnos tienen de la labor docente en tanto “ayuda”, permiten ir observando las obligaciones que para cada uno de los actores entraña el vínculo construido.

A lo largo del capítulo pudimos observar la relevancia que tiene el sacrificio docente para la perdurabilidad del vínculo, así como la “devolución” que, en un plazo determinado –pero ineludible- los alumnos deben realizar a sus profesores a fin de que se renueve y perpetúe el apoyo y acompañamiento durante el trayecto restante en la ER. Los docentes le regalan su paciencia, respeto, tiempo, predisposición, su "disponibilidad", lo cual hace que los alumnos contraigan una deuda, y respondan a ella con respeto y compromiso por la escolarización, así como la incorporación de las conductas propias del oficio de alumno.

Como señalamos, sostener la docencia en las ER y asumir el compromiso intenso que demanda, constituyen un acto voluntario que parece responder a una necesidad personal. Retomando la pregunta que Helena Béjar (2006: 100) se hace respecto a las distintas formas contemporáneas de voluntariado, ¿qué “mapa de motivos”¹¹⁸ hay detrás de este sacrificio docente? ¿Es compasión o autorrealización? Estos interrogantes cobran

¹¹⁸ Para la autora rastrear los motivos tiene relevancia “porque determina el tipo de vinculación en el tiempo y en implicación emocional que se establece con el objeto de auxilio” (Béjar, 2001: 17); los motivos orientan la acción porque discriminan entre sus objetos y porque, al verbalizarlos, influyen en los demás. Remiten al conjunto de racionalizaciones que fortalecen el deseo de actuar.

relevancia en una época donde la moral clásica, basada en el deber absoluto y el sacrificio por el otro, parece haber llegado a su fin (Lipovetsky, 1994), primando en su lugar la satisfacción de los deseos individuales así como la valorización de las relaciones de carácter íntimo (Sennett, 2011; Sibilia, 2009; Illouz, 2010; entre otros).

Béjar distingue dos lenguajes que prevalecen en el voluntariado. Uno primario, predominante en la actualidad, basado en el individualismo –que se hace eco del desprestigio de la moral asociada al deber- sostenido por una suave empatía con el otro que lleva a apoyarlo de modo momentáneo; el otro lenguaje denominado secundario, de carácter residual, inspirado en la compasión católica, defiende una moral anclada fuertemente en la virtud. En las ER, no parece adecuado afirmar la prevalencia ni de un discurso primario homogéneo, ni de otro puramente inspirado en la compasión y la obligación moral de ayudar al prójimo, sin esperar nada a cambio.

La construcción particular que se da en estas escuelas combina diferentes matrices identitarias, diferentes “comunidades imaginadas”¹¹⁹ que fueron inventando la docencia argentina en el último siglo y medio (Finocchio, 2009). De este modo, las distintas "voces del pasado siguen siendo efectivas en el presente" (Birgin, 1999: 19), permitiendo modelar la identidad del docente en estas escuelas, así como el tipo de gratificaciones y placeres que se ponen en juego.

Como señalan Arroyo y Poliak (2011), el proyecto de las ER interpela a los docentes de un modo tal que conduce a la reactivación de elementos “vocacionales” propios de la matriz fundacional normalista, donde la educación se erige como la estrategia privilegiada para la regeneración moral. El magisterio, en tanto misión redentora, demandaba en los maestros una actitud de entrega personal, donde la vocación, la abnegación y la

¹¹⁹ En su artículo, Finocchio (2009) señala que va a estudiar, a partir del análisis histórico de revistas orientadas al consumo docente, las diferentes “invenciones de la docencia”, las cuales son “comunidades imaginadas” donde se comparte tanto modos de interpretar como sensibilidades y afectos. Para ello va observando la invención de los docentes como “agentes civilizatorios”, como “hacedores de nación”, como “sujetos amorosos” y, por último, como “sujetos resignados”. Estas diferentes invenciones tienen una cronología histórica que llega hasta nuestros días.

voluntad de servicio eran requisitos indispensables. Es así que “ser maestro/a respondía a un llamado interior, a una predisposición, a una elección vinculada con las gratificaciones interiores” (Birgin, 1999: 26), gratificación que residían en la transformación del otro. Si bien esta matriz normalista era propia del nivel primario, como señala Dussel (1997), tuvo una influencia en el nivel medio haciendo que la realidad cotidiana de las escuelas secundarias se asemejaran cada vez más a las de la primaria¹²⁰.

Asimismo, uno puede encontrar en los discursos de los profesores de reingreso otros sentidos que inventan a los docentes como “sujetos amorosos”, que se remontan a corrientes pedagógicas inspiradas en el escolanovismo que comienzan a tener difusión a partir de los años ’20 y ’30, y que pasado el tiempo se fueron incorporando como cualidades del buen docente (Finocchio, 2009). Estas corrientes promueven el paidocentrismo a la vez que consideran que los docentes deben ser comprensivos, indulgentes y benévulos con sus alumnos. El trato a los niños debe estar basado en la dulzura de los adultos, para lo cual es necesario cambiar el semblante, los gestos y la expresividad.

De este modo, estas matrices parecen hibridarse en la configuración de la “vocación” y el compromiso que asumen los docentes en las ER, delineando la gratificación esperada. La centralidad del alumno, su comprensión y acompañamiento, se combinan con elementos propios de la matriz normalista donde la misión redentora del docente demanda una entrega personal a fin de alcanzar, al mismo tiempo, la transformación del otro. Lejos de ser docentes resignados, que encuentran como imposible la tarea de enseñar –y transformar- a los jóvenes que hoy llegan a la secundaria, la puesta en juego de estos elementos vocacionales justifican la labor así como la motivan.

¹²⁰ La masificación de la secundaria, así como la ampliación de la obligatoriedad, primero con la reforma de los ’90, y luego con la ley nacional de 2006, ha llevado a hablar de un proceso de “primarización” de la secundaria, el cual lleva a que los profesores de nivel medio vean redefinido su rol incorporando funciones que estaban comprendidas en la educación primaria (Dussel, 2006).

Asimismo, el placer que genera la transformación del otro nos permite ver el lazo que se construye entre los sentimientos y ciertos valores morales. Como señala McWilliam (1999), los placeres docentes se construyen a partir de los discursos disponibles en un tiempo y espacio determinado, y la reactivación de distintos elementos propios de las invenciones docentes permiten la configuración de una experiencia gratificante en las ER.

Por otra parte, el “don docente” le otorga superioridad, ya que es alguien que en apariencia prescinde de poner el foco en sí mismo, de priorizar sus necesidades, para pensar en el otro que se encuentra en una situación de vulnerabilidad. Al mismo tiempo opera como un mecanismo de distinción social, en particular, al interior del campo docente, especialmente, en un momento donde el sacrificio está pasando de moda. Este lugar de superioridad y prestigio requiere de la aceptación del otro, quien debe valorizarlo. Aquellos estudiantes que logran participar de este vínculo estrecho en las ER devuelven lo recibido en forma de cariño y reconocimiento por su labor gratuita, así como brindándole un lugar de autoridad. De esta manera, en este esquema de don y contradon, ambas partes se vuelven imprescindibles; necesitan de la mirada del otro para perpetuar el vínculo que encierra las gratificaciones de estar en las ER. Como podemos observar, el intercambio asume una relevancia central en el establecimiento y sostenimiento del vínculo.

Paul Willis (1988) señala que la escuela se organiza a partir de un paradigma de enseñanza que establece un tipo de intercambio “justo” entre profesores y alumnos, donde el conocimiento es el elemento central. La posesión de éste por parte del profesor, debido a su condición de mercancía escasa, le otorga un lugar de supremacía, el cual es aceptado por el alumno. La “justicia” de este paradigma reside en que suministra a los alumnos equivalentes que les permiten acceder a otros intercambios. Es decir, el conocimiento habilita el acceso a títulos, éstos a salarios más altos, posibilitando la adquisición de bienes y servicios. Es así que el intercambio educacional era visto como la llave para otros tipos de intercambios.

El intercambio entre docentes y alumnos adquiere en las ER un lugar relevante, pero nos preguntamos cuánto de este intercambio sigue vigente

aquí. ¿Es el conocimiento la mercancía escasa en la que se basa ese intercambio? La preocupación por lo pedagógico tiene una presencia en estas escuelas. Se observa, en algunas instituciones más que en otras, el ensayo de diferentes estrategias así como el diseño de materiales que permitan que los estudiantes se apropien de los contenidos curriculares. Pero como vimos en el capítulo anterior, la labor pedagógica se enfrenta constantemente con las limitaciones del “afuera” que parecieran reducir los aprendizajes a lo indispensable, “lo útil”, ya que el ritmo lento no permite ir más allá. Por otra parte, los alumnos también refieren en sus entrevistas a aspectos relacionados con sus aprendizajes y con las labores en la escuela. Pero otros elementos están jugando a la par de los saberes curriculares, que son aquellos que estuvimos viendo hasta aquí y que caracterizan la experiencia escolar de docentes y alumnos, los cuales les brindan una intensidad afectiva que parece justificar la presencia de ambos allí. Si el intercambio escolar estaba basado en el conocimiento, pareciera que aquí es el reconocimiento lo que se intercambia como bien escaso.

Los procesos de masificación y desinstitucionalización han llevado a la escuela secundaria a una etapa de profundas transformaciones que han puesto en cuestión las formas históricas de autoridad en las que se basaba el trabajo docente, situación que es vivenciada por los actores como una etapa de profunda crisis y desconcierto (Dubet, 2006). La distancia entre lo prescrito por el rol y las condiciones en que realmente desarrollan su tarea tensiona la experiencia profesional, vivenciando un fuerte malestar que los lleva a implementar mecanismos defensivos que les permitan sobrevivir a esta experiencia (Brito, 2010; Finocchio, 2009). La pérdida de ese lugar central que le otorgaba respeto y autoridad por el propio “efecto institución”, obliga a cada docente a construir los sentidos acerca de su propia labor.

Las vivencias que habilita la experiencia en las ER les permite a los docentes construir sentidos personales en torno a su profesión, así como recuperar un lugar clave en el proceso de escolarización al volverse necesarios para sus alumnos. La centralidad que cobran los docentes para los jóvenes de las ER no parece ser una experiencia que se replique en el

común de las escuelas secundarias, donde los sentidos que construyen los jóvenes parecieran centrarse en la sociabilidad entre pares. Aquí el docente recupera un lugar del cual fue desplazado en las instituciones que atienden a otros sectores sociales.

Por otra parte, como vimos, estos jóvenes también se sienten fuertemente reconocidos, lo cual no es un dato menor para aquellas poblaciones que viven en los “márgenes”, muchos de ellos habiendo experimentado fracasos en la escuela, que los han relegado a situaciones de “invisibilidad” social, o más bien de “visibilidad negativa” (parafraseando a Honneth) a partir de los procesos de estigmatización y discriminación que sufren los jóvenes de sectores populares.

Esto nos lleva a realizar una distinción. La reciprocidad de las relaciones, en términos de reconocimiento y respeto, lejos están de implicar una disolución de la asimetría y la desigualdad que atraviesa la relación entre docentes y alumnos en el espacio escolar. Si bien hay una apariencia de “igualdad” en esta relación, de reciprocidad en términos de reconocimiento y de grados de satisfacción en torno a la experiencia vivida en las ER, así como un intercambio propio del lazo que se construye entre ellos, la relación sigue estando atravesada por la asimetría intrínseca de la relación docente-alumno, pero más especialmente por la relación de desigualdad en la que se encuentran cada uno de los integrantes de la relación en la esfera social. Aquí el que ayuda no está en la misma posición que quien es ayudado, y las posiciones lejos están de ser reversibles, pero la desigualdad no anula el deseo de ambos actores de ser reconocidos.

Intensidad afectiva y procesos de agenciamiento: el entusiasmo para “seguir” y la renovación del compromiso docente

¿Qué impacto tiene esta experiencia emocional en las biografías de los distintos actores que participan del vínculo que tiene lugar en las ER? ¿De qué modo podrían afectar los procesos de re-inclusión educativa? ¿Qué se le “juega” a cada uno de los actores en este vínculo? Para poder brindar algunas posibles respuestas a estos interrogantes considero necesario

retomar algunos conceptos planteados al inicio de esta tesis que abordan la cuestión de la agencia de los sujetos, a fin de observar los lazos que puedan establecerse con los afectos y las emociones vivenciadas.

La noción de agencia involucra dos “campos de sentido”, uno que explora el tema de la intencionalidad y de la persecución de proyectos (definidos culturalmente), y el otro, que remite a la dimensión del poder, es decir, observa la acción de los sujetos dentro de relaciones sociales de inequidad, asimetría y fuerza. Por otra parte, esta capacidad de acción del sujeto adopta la forma de deseos e intenciones en el marco de una matriz de subjetividad: de sentimientos, pensamientos y significados culturalmente construidos (Ortner, 2005). No es posible, por ende, pensar la agencia de los sujetos sin insertarlos en un contexto, no sólo social, sino también institucional, que permita observar los marcos habilitantes y condicionantes de las acciones de los sujetos.

Como pudimos observar a lo largo de esta tesis, el marco institucional que establecen las ER, favorece el encuentro y el trabajo conjunto de alumnos y docentes, permitiendo un conocimiento mutuo, así como un seguimiento personalizado de las trayectorias educativas. Asimismo, la experiencia que construyen docentes y estudiantes allí parece estar cargada de una intensidad afectiva que tiene efectos no sólo en los sentidos construidos acerca de dicha experiencia, sino también en las posibilidades de generar proyectos institucionales y personales.

En relación con la experiencia que construyen los docentes, observamos que su labor en reingreso no se limita a afrontar las responsabilidades de su rol, sino que entran en juego un compromiso que cobra sentido siempre y cuando sea reconocido por sus estudiantes. Esta experiencia les da la posibilidad de ver plasmado su “trabajo sobre los otros” (Dubet, 2006) de modo directo y en un corto plazo, lo que encierra una alta gratificación cuando el alumno le reconoce la ayuda brindada.

La necesidad de construir un sentido en torno a su experiencia profesional parece quedar cubierta en estas escuelas en las que los docentes logran significar su labor a partir de la meta de “ayudar al vulnerable”,

transformarlo, darle herramientas que le permitan defenderse mejor en este mundo. Esto no sólo da sentido, sino que estructura la labor docente, ya que para lograrla tiene que cumplir con ciertos pasos: realizar un esfuerzo extra, confiar en que sus alumnos son capaces de “volverse estudiantes”, tener paciencia y ser indulgente hasta que esto suceda, realizar un manejo de las emociones que le permita generar cierto distanciamiento para no caer en reacciones que pudieran poner en riesgo la concreción de los objetivos pautados.

Pero como vimos esto tiene una recompensa, que se condensa en un sentido de la autotranscendencia y la autoafirmación. Ser “docente de reingreso” les brinda la posibilidad de construirse a sí mismos como un docente comprometido que merece el respeto y el reconocimiento por trabajar con los más “difíciles”, permitiéndoles “...modelarse como personas honorables” a partir de un “compromiso con el objeto de su afecto” (Benzecry, 2012: 261)¹²¹; pero a su vez, el compromiso es consigo mismos, ya que se vuelve inescindible de lo que ellos quieren ser, de lo que desean volverse y por lo cual desean ser reconocidos. Este compromiso es lo que los va volviendo “especiales”, diferenciarse del común de los docentes, en una sociedad que obliga a la diferenciación y a la búsqueda de un sentimiento de unicidad. Asimismo, la implicación afectiva en esta experiencia tiene una incidencia fuerte en la renovación del compromiso con su profesión, y con los jóvenes que tienen como alumnos, ya que la inversión afectiva realizada es recompensada al ver su labor concretada en los jóvenes.

Por otra parte, observamos que la experiencia vivenciada por los estudiantes les permite ver como asequible el título secundario, y les da la sensación de

¹²¹ Benzecry (2012), en su análisis sobre el fanático de la ópera, observa cómo la adhesión afectiva a un consumo cultural le permite al fanático llevar a cabo un proceso de individuación que le otorga un sentido a su vida, a partir de una experiencia de autoafirmación y autotranscendencia. El autor recurre a la metáfora del amor hacia la ópera para dar cuenta de “...una experiencia de autotransformación, de elección personal, un futuro cargado de sentido y una expansión sensual. Funciona como una metáfora tanto de entrega como de autocontrol” (2012: 266-267). Esta adhesión afectiva al consumo de ópera otorga un tipo particular de implicación con el mundo, significativa para su persona que le permite llevar a un primer plano aspectos propios de sí, que son por los cuales les gustaría ser valorado.

poder continuar, de tener ganas de “seguir”, seguir estudiando, seguir trabajando, seguir sosteniendo el esfuerzo. Dos elementos de la experiencia emocional que viven los estudiantes en las ER se vuelven clave: la tranquilidad y el entusiasmo.

La construcción de un entramado escolar altamente regulado, donde quedan claramente delimitadas las formas de actuar de docentes y estudiantes, no sólo a nivel de intercambios informales, sino en relación a las pautas de trabajo académico, dan cuenta de cierta estabilidad en las condiciones de escolarización, que en otras instituciones parece no estar dada, lo cual deja a los alumnos a merced de los “estilos” y “caprichos” docentes. Parte de la adaptación al régimen académico de nivel secundario está en la posibilidad de manejar no sólo contenidos de más de una docena de materias, sino de ser capaces de interactuar exitosamente con más de una docena de profesores, cada uno con sus formas de trabajo, las cuales en muchas ocasiones no parecen favorecer el aprendizaje de buena parte de los estudiantes. La previsibilidad en las condiciones de escolarización en las ER les otorga a los estudiantes una sensación de estabilidad que delinea cierta certeza en torno a la obtención del título secundario. Si ellos cumplen con su parte, el título pareciera ser alcanzable. Esto, a su vez, conduce a la plena responsabilización por los rendimientos en la escuela, ya que aquellos que se adaptan a reingreso cuentan con un conocimiento de las reglas del juego que, de no lograr finalizarlo, la responsabilidad nuevamente queda en manos del estudiante.

Pero al mismo tiempo, esta tranquilidad va acompañada de un sentimiento de entusiasmo, que deriva claramente de los vínculos de respeto y reconocimiento mutuo construidos en las escuelas. Este aspecto cargado de energía de la experiencia escolar los invita a continuar no sólo esforzándose en la escuela, sino a generar nuevos proyectos, como es la continuación de estudios superiores. Aquí vimos los “exitosos” de las ER, y buena parte de este éxito se explica por la posibilidad de vivenciar experiencias con una fuerte carga afectiva. La repetición de experiencias de intercambio con sus docentes que se dan como gratificantes, estructuradas en el respeto y reconocimiento mutuo, permite la acumulación de “energía emocional” en

términos de Collins (1990). Es decir, reflejan la capacidad del “afecto” de ser acumulado (Watkins, 2010)¹²², de que esa energía no completamente aprehensible por el lenguaje de la emoción, habilite la ampliación del horizonte de acción de los sujetos, percibiendo como alcanzables las metas que se van planteando. Emociones y afectos permiten aquí potenciar la sensación de que uno es dueño de su propio destino, pudiendo proyectar su vida, esto es, sostener un proyecto cuya definición está culturalmente influenciada. Obviamente que lejos está de que los proyectos sean concretados del modo en que son planeados, ya que siempre la consecución de los mismos se enmarca en condiciones de desigualdad. Ejemplo de esto es que todos los egresados que decidieron probar suerte en la universidad, quedaron fuera al poco tiempo. Pero vemos que el entramado de relaciones de poder, desigualdad y asimetría que tiene lugar en reingreso y que enmarca el proyecto de finalizar el secundario se inclinó hacia su concreción.

La confianza en las capacidades personales al verse siempre avanzando en un formato que se los permite, tiene fuerte impacto en la percepción de los estudiantes acerca de las posibilidades de tener bajo control su vida personal. Así también, habilita la revisión de la trayectoria personal y permite la construcción de un relato biográfico que reafirma las cualidades del yo, operando como una “teodicea”¹²³ del propio éxito que reordena el

¹²² Watkins (2010) busca poner el foco en la capacidad del afecto de ser acumulado, retenido, en forma de disposiciones que modelan las subjetividades, a partir del mismo proceso pedagógico, en la relación de docentes y alumnos en el marco de una clase presencial. De este modo marca la importancia de focalizar en el carácter relacional del afecto. Este objetivo lo trabaja a partir de la noción de reconocimiento desde la perspectiva de Honneth, observando el deseo de reconocimiento, no sólo del estudiante por parte del profesor, sino viceversa. Para la autora, la relación pedagógica involucra un proceso de reconocimiento mutuo a través de transacciones afectivas que en el mismo momento, simultáneamente, puede cultivar el deseo de aprender y el deseo de enseñar. El afecto, como tal, es la instancia corporal del reconocimiento. Los momentos de reconocimiento, de este modo, funcionan como una fuerza afectiva. A través de la reiteración de experiencias similares, y por ende, afectos similares, son acumulados en formas que podemos considerar como disposiciones que predisponen a uno a actuar y a reaccionar de modos particulares.

¹²³ Weber (1999) se plantea el problema de la teodicea en sus últimos escritos sobre sociología de la religión, en la que ésta constituye una forma de justificar y dar sentido a las tensiones ineludibles que se planteaban en el mundo en torno a la desigual distribución del sufrimiento. Es la tensión entre fortuna y mérito, en donde el que es afortunado necesita saber que tiene derecho a serlo, que lo “merece” sobre todo en comparación a otros, así como necesita saber que el otro merece aquello que le sucede. Para Illouz, lo que Weber

mundo personal para poder justificarlo. De este modo, se construye un relato en relación al pasado, observándose como responsables de su propio fracaso al marcar las “equivocaciones”, así como se valora la posición actual al señalar que “*si tenés cabeza*” (Alberto, Escuela 4), “*si sos inteligente*” (Marcos, Escuela 3) o venís “*con el propósito de terminar*” (Gianella, Escuela 4), las metas se alcanzan. Incluso, podríamos afirmar que quienes egresaron son los que fueron capaces de construir el “relato biográfico” que impone la personalización, en el cual se hacen eco del mandato contemporáneo por la responsabilización de los desempeños individuales (Merklen, 2013; Duvoux, 2009).

En un trabajo anterior (Nobile, 2012), observábamos la capacidad de regulación de las conductas de los estudiantes que entrañaba este tipo de experiencia emocional, la cual favorece el gobierno de los estudiantes y la reducción de los niveles de conflictividad de la escuela. Claramente, las prácticas de los distintos sujetos que participan de este vínculo gratificante lejos está de constituir formas de resistencia que tiendan a subvertir el orden dado. Sino más bien, podemos observar que la intensidad de la experiencia significada como positiva pareciera conducir a la consolidación de cierto conformismo al no encontrar, ni docentes, ni estudiantes, aspectos negativos de las escuelas.

Asimismo, el cambio de foco permite observar la otra cara del mismo proceso, que nos habla de la productividad del poder, al volverlos sujetos a partir de la interiorización de ciertas normas y pautas de conducta que les van a permitir a estos jóvenes insertarse, de modo desigual, en otras esferas del mundo social. Más bien estamos frente a una situación donde el entramado de relaciones que tienen lugar en las ER, así como la creación de un escenario altamente regulado que orienta las formas de trabajo en las escuelas, deja en evidencia la capacidad productiva de las reglas y el poder.

describe no es más que “...la forma más poderosa de preservación del *statu quo*, esto es, la explicación retrospectiva y por lo tanto la legitimación de la buena o la mala fortuna que esconden la virtud o el vicio” (2010: 308).

CONCLUSIONES GENERALES

“Nosotros preferimos en cambio imaginar la comunidad como un proceso de ingreso en el mundo, un proceso en el que se elabora tanto el valor de las relaciones cara a cara como los límites de esas relaciones. Para los pobres o los marginados, esos límites son políticos y económicos; el valor, en cambio, es social. Aunque la comunidad no puede llenar por completo una vida, promete placeres importantes”

(Sennett, 2012: 383).

Hacia una hipótesis compleja sobre el fracaso escolar

La expansión del nivel secundario de escolarización en nuestro país, a lo largo de más de un siglo de historia, no ha sido un proceso homogéneo y sin sobresaltos. La persistencia de mecanismos de diferenciación y segregación de la población escolar en función de su pertenencia social no ha hecho más que reforzar los procesos de desigualdad social imperantes. La promulgación de la obligatoriedad del nivel no allana las cosas, por el contrario, deja en evidencia las dificultades de integrar a todos los jóvenes por medio de un dispositivo escolar cuya función de origen fue su selección, al mismo tiempo que establece nuevos parámetros de normalidad para el grupo de edad al cual está destinado.

La política de las ER se inserta en estos procesos de constante expansión del nivel secundario en el marco de la Ciudad de Buenos Aires, y da cuenta a su vez de las dificultades para integrar a la población que aún no asiste a él o si lo hace, no logra hacerlo dentro de los tiempos y las formas estipulados. Como es sabido, la mera promulgación de una ley no alcanza para que la realidad se acomode a lo que enuncia, es por ello, que se vuelve necesario saltar el hiato que se abre entre la legislación y las condiciones sociales y educativas que permitirían que la obligatoriedad se encarne en proyectos personales de consecución y finalización de la escuela secundaria.

Esta tesis nos permitió analizar una política de inclusión, pero yendo un poco más allá, a los modos en que afectó a los propios sujetos destinatarios

de ella. Los egresados nos hablan tanto de los que lo lograron como de los que no lo hicieron, así como de las potencialidades y limitaciones de una política de inclusión educativa. A su vez, echa luz sobre las diferentes situaciones que se esconden detrás de los que para el sistema son los “fracasados”, los “excluidos”.

Cuando pensamos en el porcentaje de jóvenes que no están asistiendo a una institución de educación formal se hace presente una imagen de aquellos jóvenes excluidos no sólo del sistema educativo, sino de todo ámbito de socialización e integración, aquellos que viven más allá de los márgenes. La investigación realizada nos permitió encontrar matices y descubrir la variedad de situaciones sociales y personales que se encuentran detrás de la cifra estadística de la exclusión educativa. Por un lado, están estos jóvenes excluidos de toda esfera de integración social legítima. Pero, por otro lado, encontramos toda una variedad de situaciones que nos hablan de chicos que se enfermaron por un tiempo, que se mudaron, que tuvieron un hijo, que tuvieron que trabajar, que afrontaron problemas familiares o personales; otros que tuvieron conflictos en la escuela, que no se adaptaron al régimen de secundaria, que la escuela no logró volverse una esfera de pertenencia. Todas ellas, situaciones que están dentro de las experiencias vitales que vivencian los jóvenes de distintos sectores sociales, pero que en este caso implicó dejar de asistir a la escuela. Esto evidencia la fragilidad del vínculo que estos sectores sociales tienen con la escuela secundaria, ya que el dejar de asistir constituye una posibilidad entre otras.

Todas estas situaciones quedaron reflejadas en el material recolectado en los trabajos de campo. Los jóvenes que se ubican en el primer grupo que engloba los casos “más marginales”, los que en nuestro trabajo vimos que llegaban derivados de otras esferas, son sobre los cuales la ER se mostró inerte. En cambio, las ER sí lograron reincorporar a una franja de esa población excluida del sistema educativo, pero a la vez inserta en otras redes de sociabilidad que le permiten sostenerse frente al mundo.

El análisis del formato escolar, el proceso de desnaturalización que implica este análisis, nos permite reconocer algunos aspectos del formato escolar de la escuela secundaria tradicional que se vuelven insostenibles en un

escenario de obligatoriedad. Como señalamos al inicio de esta tesis, la expansión de la escuela secundaria se basó en un modelo organizacional único e igual para todos, el cual presenta una gramática particular que prefigura un tipo de estudiante abstracto, homogéneo. La presencialidad, la gradualidad, la promoción por año completo, la estructura curricular enciclopédica, son algunos de estos aspectos que estructuran profundamente la organización de la escuela y que se encarnan en el imaginario de quienes transitan por ella como lo que representa “una escuela”. A su vez, este formato ha configurado las relaciones entre docentes y alumnos, así como delimitado formas tradicionales de trabajo escolar que han jugado un papel relevante en el proceso de selección que asigna valores diferenciales a quienes se someten a él. Este nivel de escolarización se ha asemejado a un tren que avanza a su propio ritmo sin importarle demasiado la pérdida de sus pasajeros a lo largo del camino. La promulgación de la obligatoriedad va deslegitimando este proceso de selección, volviendo necesario no sólo revisar aspectos del formato que dejan en el camino a los estudiantes, sino también la revisión de las prácticas docentes en la escuela secundaria, proceso a largo plazo que demanda el cambio de miradas acerca de los estudiantes, particularmente de aquellos provenientes de sectores históricamente excluidos del nivel secundario.

Nos interesa retomar aquí la hipótesis en torno al fracaso escolar en la que se basa la creación de estas escuelas, la cual señala como fuente de dicho fracaso al mismo formato escolar. El diseño de las ER se basó en un diagnóstico que observaba puntos clave en las trayectorias de quienes dejaban la escuela, identificando núcleos duros del formato que generan exclusión. Como fue analizado, el formato de reingreso introdujo variaciones en estos puntos expulsivos. Es así que modifica la promoción por año, al establecerla por materias, permitiendo el cursado a través de trayectos personalizados, lo cual va acompañado de otros rasgos del formato –tamaño pequeño de las escuelas y las clases, contratación docente por cargo, espacios de tutoría, apoyo y talleres- que permiten la realización de un seguimiento de las trayectorias a partir de la implementación de otras formas de trabajo docente.

Lo que pudimos observar al analizar la población que logró egresar de las ER es que eran jóvenes que habían ido quedando afuera del secundario, algunos por razones estrictamente escolares, otros por razones extraescolares. Pero en todos los casos quedaron en evidencia las rigideces de la secundaria, la poca capacidad de reacción y las dificultades para identificar el sostenimiento de las trayectorias educativas de estos jóvenes como parte de las problemáticas y responsabilidades de la misma escuela. Pero a su vez, observamos que estos jóvenes contaban con diferentes apoyos extraescolares, otros soportes que les permitieron asumir la decisión personal de volver a estudiar. Es decir, eran jóvenes que se encontraban excluidos del sistema educativo –para algunos de ellos, momentáneamente, entendiendo su salida del sistema como un mero alejamiento- pero que estaban insertos en otras esferas sociales –familiares, laborales, comunitarias.

También pudimos observar que, entre los que logran volverse estudiantes de reingreso y sostener la escolaridad en las ER por más de un ciclo lectivo, sólo una minoría alcanza el título mientras que otro número importante no lo logra. A partir de las entrevistas de control realizadas a ellos, podemos observar que se trata de jóvenes que en muchas ocasiones han tenido experiencias similares a las de los egresados, pero vuelven a dejar por razones familiares y/o laborales, o bien finalizan la cursada pero no rinden los últimos exámenes –problemática que se da en otras instituciones de nivel secundario. Este es uno de los aspectos de los cuales esta tesis no pudo dar una respuesta acabada y, por tanto, queda pendiente a futuro su exploración en profundidad.

La indagación en torno a los jóvenes que llegan a reingreso y aquellos que se vuelven alumnos en estas escuelas, nos permite ver que las ER sólo logran actuar sobre una parte de la población excluida del sistema, sobre aquella que venía con otros sostenes que le permitieron asumir el proyecto personal de volver a estudiar. Como señalamos, la escuela “no rescata”, sino que para reinsertarse, la decisión personal de volver a estudiar parece volverse una condición necesaria. En cambio, aquellos jóvenes que no cuentan con los soportes necesarios o bien, estos soportes no poseen la

legitimidad para dialogar con la institución escolar, quedan nuevamente fuera del sistema educativo. Esto nos da la pauta que para poder operar, la ER necesita de soportes “mínimos” sobre los cuales asentar su acción, con los cuales dialogar y avanzar, en el tiempo, con la re-escolarización.

Lo visto a lo largo del trabajo nos obliga a complejizar la mirada en torno a los factores que generan fracaso y las condiciones necesarias para alcanzar una inclusión efectiva de esta población. La mera modificación del formato sólo es válida como estrategia para incluir a una fracción de la población excluida del sistema, por ende no parece ser suficiente para alcanzar la universalización del nivel secundario. Es necesario que la vuelta a la escuela se traduzca en un proyecto personal a seguir, para lo cual tiene que darse toda una serie de condiciones que van más allá de las estrictamente escolares y que tienen que permitir sostener en el horizonte de visibilidad del estudiante no sólo la utilidad del secundario sino expectativas reales de inserción en otras esferas del mundo social. De lo contrario, el sostenimiento de un proyecto de mediano plazo como es la finalización del secundario se vuelve inviable y el derecho a la educación no logra concretarse.

Esto, por un lado, nos lleva a pensar en la necesidad de barajar una hipótesis compleja acerca del fracaso a la hora de diseñar instrumentos de política pública para la inclusión de quienes están fuera de la escuela, hipótesis ésta que tiene que tener en cuenta el formato, las redes de inserción extraescolares, así como el tipo de vínculos que se generan en la escuela, aspecto que como vimos, se vuelve clave en la experiencia escolar que configuran las ER. Por otro lado, nos obliga a reflexionar en torno al escenario político actual que focaliza su acción de integración social de la juventud por medio de la escolarización. Históricamente, la acción escolar pudo ser efectiva en el marco de un entramado de instituciones que configuraban la experiencia moderna. Nuestra investigación dio cuenta que la mera acción de la escuela no resulta suficiente para integrar a quienes no cuentan con otros puntos de apoyo. De esta manera, se evidencia la persistencia en la necesidad de que la escuela actúe de modo conjunto con otras esferas de integración, de lo contrario encuentra límites en su accionar.

La personalización como estrategia de inclusión

Esta investigación se origina a partir de la observación de relaciones que tanto docentes como estudiantes valoraban de las ER. Los interrogantes que motorizaron esta tesis se orientaban a conocer cómo operaba el vínculo en ellas, qué papel asumía en la configuración de las experiencias escolares así como en los procesos de inclusión educativa. Es por ello que para concluir este trabajo nos gustaría poner el foco en una serie de cuestiones que se abren a partir de la indagación que realizamos en torno al vínculo entre docentes y alumnos en las ER -cuestiones asociadas con el formato escolar y las condiciones necesarias para construirlo-, las experiencias emocionales de los docentes y los estudiantes y el papel social de la política de inclusión de las ER.

Estas escuelas no sólo buscaron modificar algunos de los núcleos duros del formato sino también, por medio de la gestión directiva, buscaron instalar otras miradas acerca de los jóvenes que vuelven a intentar terminar el secundario. Como vimos, estas miradas no son homogéneas, algunas más compasivas, otras desde una mirada militante que busca subsanar derechos vulnerados, pero ambas matrices ponen el foco en la situación de vulnerabilidad de estos jóvenes y, especialmente, en la no culpabilización de sus trayectos educativos previos. Esto parece amplificar las posibilidades de entablar un vínculo con esos jóvenes que llegan a las escuelas. Por un lado, porque implica una actitud de confianza hacia ellos, por otro, porque valora otros aspectos de sus trayectorias vitales que hablan de los esfuerzos, sobre todo en relación con aquellos extraescolares, que deben hacer para sostener los estudios en las ER. Aquí vemos que, a partir del vínculo construido, parecen delinearse relaciones de autoridad caracterizadas por el respeto y el reconocimiento mutuo generando una articulación particular de la matriz escolar con la condición juvenil.

A partir del análisis de las condiciones que permiten la construcción de vínculos estrechos entre docentes y alumnos pudimos observar el modo en que el formato condiciona el tipo de configuración vincular posible en el espacio escolar. Las variaciones que presenta la organización de las ER lleva a que sean neutralizadas algunas de las fuentes de emocionalidad

negativa que genera el mismo modelo organizacional de la escuela secundaria –especialmente, la que refiere a la falta de conocimiento mutuo entre profesores y alumnos debido al carácter fragmentario de los contactos sostenidos en el espacio escolar- así como posibilita el trabajo sobre el otro. Las condiciones estructurales del formato permitieron el encuentro de los docentes con sus alumnos, encuentro al que estaban abiertos por las miradas que ponían el foco en sus necesidades. La posibilidad de hacer un seguimiento cercano, de ir apuntalando la escolarización cuando tiene dificultades, redefiniendo los trayectos en función de las necesidades de los estudiantes –que deben ser conocidas para poder trabajar adecuadamente- así como la disposición de espacios de trabajo conjunto como las clases de apoyo, los talleres y las tutorías, van consolidando un vínculo estrecho que condiciona las formas de actuar de los estudiantes. Esto, como vimos, regula y encauza las conductas de estos jóvenes dentro de los parámetros establecidos como adecuados. A su vez, es posible observar cómo, paulatinamente, ellos van incorporando actitudes propias de esa vida institucional, a la vez que van realizando progresos que hablan de transformaciones a nivel personal que son vistas por los docentes como logros de la escuela, es decir, logros propios del trabajo docente que han implementado conjuntamente.

Esto conduce a que la experiencia de trabajar en reingreso se cargue de sentido, el cual está anclado profundamente en las gratificaciones que vivencian al ver su labor encarnada en sus alumnos. Los resortes originales de la docencia en nuestro país, asociados a la vocación, la transformación y la redención parecen reactivarse a partir de ese vínculo construido con estos jóvenes que ocupan una posición de vulnerabilidad. A su vez, es la misma definición de la política la que contribuye a esta construcción del otro en tanto vulnerable, ya que para asistir a reingreso es preciso no haber transitado por el secundario en la forma “ideal”. El punto de partida de la política prefigura algunos rasgos de la relación ya que los equipos docentes esperan recibir alumnos donde “todos tienen problemas” y a los que deben ayudar con su labor.

La gratificación que encierra ver la transformación en el otro otorga sentido al esfuerzo y sacrificio que exige trabajar en escuelas con “estas poblaciones”, así como justifica las inversiones emocionales realizadas, reforzando de esta manera el componente electivo de trabajar allí. Como vimos, los docentes eligen trabajar en las ER porque les brinda satisfacciones derivadas del hecho de sentirse necesarios para alguien. A pesar de que la estrategia de la escuela parece poner al estudiante en el centro, la posibilidad del éxito está en el trabajo del docente, que adquiere una relevancia que vuelve a brindarle centralidad a su labor, tal vez perdida en otras instituciones que atienden a otros sectores sociales que parecen no necesitarlos tanto. Al mismo tiempo, no deja de llamar la atención cómo la implementación de un formato novedoso, que introduce una serie de cambios profundos a la organización escolar, reactiva elementos tradicionales de la docencia. Lo novedoso pareciera cohabitar con lo tradicional en este formato escolar.

Sería interesante indagar en la relación de este compromiso docente con las condiciones de trabajo y contratación que se implementan. A modo de hipótesis, podríamos pensar que el darles a los docentes la oportunidad de desarrollar otras actividades a partir de la remuneración de tiempo de trabajo por fuera de aquel destinado a estar frente a alumnos, así como brindarles las posibilidades de diseñar otros tipos de proyecto institucional, podrían ser factores que promovieran la identificación con la institución en la que se desempeñan profesionalmente, potenciando la responsabilidad y el compromiso docente. Los interrogantes en relación con el compromiso y los sentidos de la labor profesional de los docentes no se agotan aquí, también sería interesante explorar con mayor detenimiento el construir el sentido sobre la base de un trabajo con un otro entendido como vulnerable y proveniente de los sectores más desfavorecidos de la sociedad. ¿Qué posibilidades hay de difundir un compromiso docente de estas características cuando este parece circunscripto a una población particular?, ¿qué posibilidades hay de expandir una experiencia de este tipo, cuando demanda estas exigencias a quienes trabajan allí? Estas son sólo algunas de

las líneas de indagación que se abren a partir del análisis realizado en esta investigación.

En relación con los estudiantes, vemos que transitan por una experiencia que tiene un alto impacto en sus trayectorias vitales por la intensidad con la que la vivieron al predominar una emocionalidad de tinte positivo, cuyos efectos se traducen en las miradas que tienen sobre ellos mismos y sus capacidades. Observamos tres elementos que se vuelven clave en esta experiencia emocional: tranquilidad, respeto y entusiasmo. La previsibilidad de las formas de trabajo docente, el conocimiento de las reglas del juego escolar que le permiten cierto control de su propia escolarización, brindan una sensación de tranquilidad que acerca la posibilidad de obtener el título secundario. Asimismo, la experiencia de respeto mutuo que va de la mano de procesos de reconocimiento social brindan la energía necesaria, ese entusiasmo del cual hablan los estudiantes, que permiten no sólo renovar el esfuerzo cotidiano para sostener la escolarización en la ER sino también habilita la proyección a futuro. La combinación de entusiasmo y tranquilidad amplía el horizonte de posibilidades así como la sensación de control sobre la propia vida, permitiéndoles no sólo proyectar sino implementar estrategias de inserción laboral o académicas futuras –que, como vimos, no necesariamente se concretan.

Por último, nos resta pensar el papel social de las ER, los sentidos sociales que tienen la existencia de estas escuelas y la labor que hacen con estos jóvenes que llegan a ella. Como vemos, no son instituciones que brinden un servicio educativo de modo universal, sino que definen una población objetivo sobre la cual actuar; ejercen su acción sobre una franja de la población juvenil definida en función de su relación con el sistema educativo. Pero esta acción que se lleva a cabo para lograr la reinserción se da por medio de una estrategia de personalización: hay una individualización de cada trayecto, se conoce a cada estudiante y se diseñan estrategias adecuadas para sostener a cada uno de ellos. Cada alumno se vuelve un caso que la escuela debe afrontar.

Esta medida de política educativa en cierto modo se hace eco de las formas contemporáneas que asumen las políticas sociales, que van de la mano del

cambio en los tipos de intervención del Estado, los cuales ya no se dan principalmente por medio de la provisión de servicios de carácter universal (Merklen, 2013; Duvoux, 2009; Hartley, 2007). Cada vez más las políticas parecen orientar su acción hacia el individuo mismo, definido de forma abstracta, como una entidad dotada de libertad e iniciativa, el cual debe ser transformado, munido de “herramientas” que le permitan “activarse”, actuar de modo autónomo así como ser responsable de sí mismo. Esto se refleja en lo que Nicolás Duvoux (2009) denomina “mandato biográfico”, aquella obligación que se le impone a quienes son asistidos por las políticas sociales de elaborar un relato personal que reponga su dignidad y los “active” a fin de ser merecedores de la ayuda de la cual son beneficiarios.

De este modo, las formas de intervención tienden a la personalización, basándose en el propio interés del beneficiario de ser ayudado, demandándoles que co-produzcan con los profesionales la solución a sus necesidades. Para ello, la apelación al diálogo, a la construcción de una relación recíproca basada en acuerdos, parece ser central, aunque esta reciprocidad está asentada en una relación asimétrica, donde uno es el que debe “hablar”, debe exponerse y reflexionar sobre la situación personal a alguien que tiene el poder de definir la continuidad del beneficio. De este modo, la personalización, la construcción de una relación de apariencia igualitaria, deja intacta las asimetrías de poder constitutivas de esa relación. Al mismo tiempo, al focalizar su acción sobre el individuo en cierta medida claudica en la modificación de las condiciones sociales y económicas que llevan a que éste se encuentre en dicha condición de “necesidad”.

Por otra parte, este tipo de políticas asumen un carácter ambivalente ya que, así como pueden ofrecer nuevas oportunidades a las poblaciones vulnerables, también pueden generar nuevas desigualdades al exigirles a los sujetos que armen un relato de sus vidas, que se hagan responsables de sus trayectorias y que las afronten a partir de las “herramientas” que les brindan estas políticas de individuación, cuando no todos parecen estar provistos de los soportes necesarios para hacerlo.

Esto nos lleva a pensar en las ER, no sólo en relación a quienes egresaron de ellas, sino en tanto dispositivo personalizado que actúa sobre una franja de

la población juvenil que se encuentra excluida del sistema educativo. Como vimos, este dispositivo recibe a jóvenes que no están asistiendo a la escuela, pero que detrás de esta característica común se esconden una serie de situaciones diferentes entre sí. Esto nos permitió identificar tres grupos: por un lado, quienes llegan a reingreso sin la decisión personal de retomar los estudios, que son quienes apenas permanecen un tiempo breve en la escuela y vuelven a dejar; otro grupo que logra volverse estudiante, logra sostener la escolarización por un tiempo (incluso en ocasiones finaliza la cursada), pero no alcanza la titulación; por último, los egresados, los “ganadores” de esta nueva oportunidad que brinda el sistema educativo.

De este modo, las ER parecen haber repartido nuevas oportunidades entre la población excluida del sistema. Lo hicieron a través de una experiencia intensa en lo afectivo que les permitió reforzar los lazos con la sociedad a partir de su inclusión en una institución como la escuela con el peso simbólico que tiene, particularmente al ser la esfera en la cual hoy en día deben estar integrados todos los jóvenes. Esto les da la oportunidad de posicionarse en otro lugar social, distinguirse y volverse sujetos que merecen respeto a partir de esta integración.

Pero como vimos, estas oportunidades sólo pudieron ser aprovechadas por quienes contaban con ciertos recursos y soportes, los que pudieron asumir la vuelta al secundario como una proyecto personal y que la ER ayudó a concretar por medio de un vínculo personalizado. Este dispositivo parece ser efectivo con aquellos jóvenes que estaban en una “zona gris”, que estaban excluidos del sistema educativo pero que se encontraban insertos en otros espacios sociales. Los “ganadores” de las ER son quienes contaban con los soportes para armar ese relato biográfico, generar esa “teodicea” de sus claudicaciones pasadas y sus redenciones presentes, lo cual les va permitiendo a su vez implementar racionalidades de más largo plazo que los habilita a proyectarse hacia el futuro.

Este relato biográfico tendió a su vez a la invisibilización de los soportes, ganando en un discurso individualista y de responsabilidad personal por su redención. Si bien aceptaron la ayuda de sus docentes, no parecieran deberle el título secundario. Esto a su vez refleja la responsabilización que deriva

del tránsito por el mismo dispositivo. Al partir de una hipótesis que señala al formato como problemático, una vez que este es modificado y que los docentes se han sacrificado, no queda más que cada joven se haga responsable del resultado de esta nueva oportunidad que la sociedad les dio para reinsertarse. Esto parece darse entre los exitosos, pero también entre quienes no lograron integrarse en este formato, porque la ayuda docente fue dada a todos, pero cada uno parece ser el responsable de su aprovechamiento.

Una pregunta que podríamos hacernos es por qué la reinsertión toma la forma de un vínculo personalizado, si la generación de vínculos de respeto y reconocimiento mutuo puede también asumir formas impersonales. ¿Por qué la inclusión de esta población no parece ser posible por medio de relaciones de carácter impersonal como las que han prevalecido históricamente en las escuelas? Esta es una pregunta válida no sólo para las ER, sino para el conjunto de las instituciones que, ante las dificultades para garantizar la transmisión cultural, parecen poner el foco cada vez más en “el vínculo” con los alumnos, como si esta fuera la única manera de concretar el proceso de enseñanza.

Uno podría pensar, que para el caso que analizamos a lo largo de este trabajo, la debilidad del lazo de estos jóvenes con la sociedad llevaría a que su reforzamiento se dé por medio del imperativo del vínculo. Pareciera que para poder reforzar los lazos de aquellos que están en una zona gris respecto a la integración, se vuelva necesario construir ese lazo en términos personales. En una sociedad que cada vez más valora la “autenticidad” y la “intimidad” de los intercambios sociales y con sectores donde el valor de lo relacional está muy presente, la relación cara a cara y de confianza parece reforzar el lazo de estos jóvenes con la sociedad. La impersonalidad que durante mucho tiempo ha caracterizado la vida de las instituciones parece haber dejado de generar integración social, debiendo recurrir a otras estrategias que generen una intensidad emocional tal que permita la movilización del otro. Esta cercanía e intensidad parecen generar una deuda en quien es asistido obligándolo a dar una respuesta dentro de los parámetros esperados. Esto, a su vez, va colaborando en la adaptación de

estos jóvenes a una esfera institucional con características propias, debido a su carácter personalizado, pero que pauta conductas trasladables a otros ámbitos. La relación cercana adquiere mayores niveles de influencia por la misma performatividad de la mirada del otro.

Los jóvenes que se volvieron estudiantes de reingreso –y entre ellos podemos incluir también a quienes no alcanzaron el título- pudieron acceder, como dice Williams (2003), a la “experiencia de la pertenencia”, esto es, la posibilidad de sentirse “afiliados” a un proyecto de sociedad, a una institución, el experimentar la posibilidad de ser miembro e identificarse con ella. Ahora bien, esta experiencia de reconocimiento y reciprocidad brindan placer pero, como señala Sennett (2012) en el epígrafe que abre estas reflexiones, poco parece haber revertido las lógicas propias de los procesos de desigualdad social y educativa.

La política de reingreso, y particularmente el haber explorado en las trayectorias de los egresados, abre interrogantes en relación al papel de esta política y las posibilidades de ampliar las condiciones de inclusión de los jóvenes excluidos del secundario. Como señalamos, quienes egresaron vivenciaron experiencias que, por la intensidad de la misma, reforzaron ciertos patrones de conducta que les permitirán integrarse en otras esferas de la sociedad, así como vieron reforzada su capacidad de agencia al seguir animándose a elaborar proyectos a futuro. Aunque también observamos en sus trayectorias luego de egresar, que el título parece no lograr garantizar inserciones cercanas a las expectativas que permitieron sostener el proyecto de finalizar el secundario. Si bien el imaginario tradicional que concibe a la educación como vía de ascenso social está presente entre estos jóvenes, no parece hoy en día ser capaz de revertir los efectos propios de su origen social. El éxito de estos jóvenes parece ceñirse al ámbito escolar, pero el tránsito por la escuela no parece haber sido suficiente para revertir los destinos habilitados por su condición social.

Quedan aún sin responder una serie de interrogantes en torno a la población que no ha logrado insertarse en estas escuelas así como las posibilidades de pensar otras estrategias que logren integrar social y educativamente a aquella población joven que se encuentra no sólo excluida del sistema

educativo, sino de otros espacios de integración social. La mera escolarización no pareciera ser suficiente para ellos. ¿Qué tipo de estrategia de política educativa será necesaria? ¿Qué tipo de docentes serían adecuados para afrontar esta labor? Resta aún pensar las características que deberán asumir aquellas estrategias que se propongan integrar a un mayor número de jóvenes excluidos del sistema educativo, pero que a la vez se planteen superar la desigual inserción sociocultural de estos jóvenes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer*. Paidós, Buenos Aires.
- Acosta, F. (2011a). “Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: Análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina”. En Revista *HISTEDBR* On-line, Nro. 42, Campinas.
- Acosta, F. (2011b). “La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España”. IPE-UNESCO, Buenos Aires.
- Acosta, F. (2012). “La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX”. En *Cadernos de História de la Educação*, v. 11, n. 1, Edufu – Fapemig. Disponible en: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17534>. Último acceso: 3 febrero 2013.
- Aleu, M. (2012). “Respeto y reconocimiento. Notas preliminares sobre cómo se forjan vínculos de respeto en la experiencia de jóvenes y adolescentes”. Ponencia presentada en III Jornadas de Investigadores/as en Formación IICE-FFyL-UBA, Buenos Aires.
- Althusser, L. (2005) [1970]. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Ampudia, M. (2012). “Movimientos sociales y educación popular. Reflexiones sobre la experiencia educativa de los Bachilleratos Populares”. En *Osera* No. 6, IIGG – Fsoc, Buenos Aires.
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2011). “La inconsistencia posicional: un nuevo concepto sobre la estratificación social”. En *Revista CEPAL* 103, Abril, Santiago de Chile.
- Arroyo, M. y Poliak, N. (2011). “Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las escuelas de reingreso”. En Tiramonti, G. (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens, Rosario.
- Auyero, J. (1993). *Otra vez en la vía. Notas e interrogantes sobre la juventud de sectores populares*. Espacio Editorial, Buenos Aires.
- Baez, J. (2010). “Los closet de la desigualdad educativa: reflexiones de una misma y de *lxs otrxs*”. Ponencia presentada en II Jornadas Nacionales de Investigadores en Formación en Educación, IICE – UBA, Buenos Aires.
- Baquero, R. (2001). “La educabilidad bajo sospecha”. En *Cuaderno de Pedagogía*, Año IV (9), Rosario.

- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009). "Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires". En *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. ISSN: 1696-4713. Volumen 7, Número 4. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art15.pdf>. Último acceso: Abril 2013.
- Barbalet, J. (1998). *Emotion, Social Theory and Social Structure. A Macrosociological Approach*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Barbalet, J. (2002). "Introduction: why emotions are crucial". En Barbalet, J. (Ed.), *Emotions and Sociology*. Blackwell Publishing, Oxford.
- Barcellos Resende, C. y Coelho, M.C. (2010). *Antropologia das emoções*. FGV de Bolso, Río de Janeiro.
- Baudelot, C. y Leclerq, F. (Dirs.) (2008). *Los efectos de la educación*. Del Estante Editorial, Buenos Aires.
- Beck, U. (2002). "Hijos de la libertad: contra las lamentaciones por el derrumbe de los valores". En Beck, U. (Comp.) *Hijos de la libertad*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Béjar, H. (2001). *El mal samaritano. El altruismo en tiempos de escepticismo*. Anagrama, Barcelona.
- Béjar, H. (2006). "¿Voluntariado: compasión o autorrealización?". En *Revista Sociedad y Economía*, Nro. 10.
- Benzecry, C. (2012). *El fanático de la ópera. Etnografía de una obsesión*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Bericat Alastuey, E. (1999). "El contenido emocional de la comunicación en la sociedad del riesgo. Microanálisis del discurso". En *REIS*, 87/99.
- Bericat Alastuey, E. (2000). "La sociología de la emoción y la emoción en la sociología". En *Papers. Revista de Sociología*, N° 62, Barcelona.
- Bernstein, B. (1977). "The sociology of education: a brief account". En Bernstein, Basil (1977): *Class, Codes and Control. Volume 3. Towards a Theory of Educational Transmissions*. Routledge & Kegan Paul. London.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Editorial Troquel, Buenos Aires.
- Bjerg, H. y Staunæs, D. (2011). "Self-management through shame. Uniting governmentality studies and the 'affective turn'". En *Ephemera. Theory & Politics in organization*, Vol. 11 (2).
- Boler, M. (1999). *Feeling Power. Emotions and Education*. Routledge, New York.

- Bourdieu, P. (1988). "Espacio social y poder simbólico". En Bourdieu, P. *Cosas dichas*, Gedisa, Barcelona.
- Bourgois, P. (2010). *En busca de respeto. Vendiendo crack en Harlem*. Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1983). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI Editores, México.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. FLACSO – Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires.
- Braslavsky, C. (1986) "La juventud argentina: entre la herencia del pasado y la construcción del futuro". En *Revista CEPAL* N° 29. Santiago de Chile: CEPAL.
- Brener, G. (2009). "Violencia y escuela como espectáculo. La relación medios-sociedad". En Kaplan, C. (dir.). *Violencia escolar bajo sospecha*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Briscioli, B. (2010). "Tendencias en las trayectorias escolares de alumnos de Escuelas de Reingreso". Ponencia presentada en las II Jornadas Nacionales de Investigadores en Formación en Educación, IICE – UBA, Buenos Aires.
- Briscioli, B. y Toscano, A.G. (2012). "La escolarización secundaria obligatoria. Dos estudios sobre políticas destinadas al reingreso de adolescentes y jóvenes a la escuela en Argentina". Ponencia presentada en la Primera Reunión del Grupo de Trabajo "Políticas educativas y desigualdad en América Latina y el Caribe", CLACSO, Santiago de Chile.
- Brito, A. (2010). *Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue*. Libros Libres – FLACSO Argentina, Buenos Aires. Disponible en: <http://libroslibres.flacso.org.ar/sites/default/files/los-profesores-y-la-escuela-secundaria-hoy-notas-sobre-una-identidad-en-repliegue>. Último acceso: 28 febrero 2013.
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2001). "Más allá de 'identidad'". En *Apuntes de Investigación del CECYP*. Año V N° 7, Buenos Aires.
- Cappellacci, I. y Juarros, F. (2008). "El nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires. Una perspectiva histórica". Ponencia presentada en las XV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación de la SAHE, Universidad Nacional de Salta, Salta.
- Cappellacci, I. y Juarros, F. (2009). "La democratización del nivel medio en el sistema educativo argentino". En *Revista Espacios* 40, Facultad de Filosofía y Letras – UBA, Buenos Aires.
- Carli, S. (2000). "Clases medias, pedagogías *psi* y miseria social en la historia reciente de la Argentina. El lugar de la infancia (1955-1976)".

Ponencia presentada en 23° Reunión anual de ANPED. Caxambu, Brasil. Disponible en: www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1418t.PDF Último acceso: Noviembre 2012.

Carli, S. (2006). “Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983 – 2001). Figuras de la historia reciente”. En Carli, S. (Comp.) *La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el shopping*. Paidós, Buenos Aires.

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

Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Castel, R. y Haroche, C. (2003). *Propiedad privada, propiedad social, propiedad de sí: conversaciones sobre la construcción del individuo moderno*. Homo Sapiens, Rosario.

Certeau, M. de (2000) [1980]. *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana, México.

Chaves, M. (2005). “Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea”. En revista *Última década*, n° 23, CIDPA, Valparaíso.

Chiroleu, A. (2009). “Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil”. En *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 2 (59), p. 141-166.

Collins, R. (1990). “Stratification, emotional energy, and the transient emotions”. En Kemper, Th. (Ed.), *Research Agenda in the Sociology of Emotions*. State University of New York Press, New York.

Con, M. (2010) “Perfiles de abandono escolar en la Ciudad de Buenos Aires, en el nivel secundario, para los años 2004 y 2008. Un análisis desde la Encuesta Anual de Hogares”. Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación, GCBA.

Cornu, L. (1999). “La confianza en las relaciones pedagógicas”. En Frigerio, G. (comp.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Novedades Educativas, Buenos Aires.

Cosse, I. (2010). *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta*. Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires.

Coupland, C., Brown, A., Daniels, K., y Humphreys, M. (2008). “Saying with feeling: Analysing speakable emotions”. En *Human Relations*, Vol. 61 (3), Sage Publications.

Davidson, J., Bondi, L. y Smith, M. (Eds.) (2005). *Emotional Geographies*. Aldershot, Ashgate.

Denzin, N.K. (2009) [1984]. *On Understanding Emotion*. Transaction Publishers, New Brunswick and London.

Di Leo, P. (2011). “Violencias, sociabilidades y procesos de subjetivación: un análisis de sus vinculaciones en experiencias de jóvenes en tres ciudades de Argentina”. En *Persona y Sociedad*, Vol. XXV, No 3.

Di Napoli, P. (2013). “Violencia, racismo y escuela. El caso de los alumnos tipificados como violentos”. En *Propuesta Educativa* 39, FLACSO Argentina, Buenos Aires.

DINIECE (2003). “Tendencias recientes en la escolarización y la terminalidad del nivel medio de enseñanza”. Serie “La educación en debate. Documentos de la DINIECE” Numero 1, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

DINIECE (2007). “La obligatoriedad de la educación secundaria en la Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos”. Serie “La educación en debate. Documentos de la DINIECE” Número 4, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa, Barcelona.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa, Barcelona.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada, Buenos Aires.

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

Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. FLACSO - Oficina de Publicaciones del CBC, UBA, Buenos Aires.

Dussel, I. (2006). “De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años?”. En Terigi, F. (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Dussel, I. (2009). “¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad? Elementos para el debate”. En *Revista de Política Educativa*, Año 1, N° 1, Universidad de San Andrés / Prometeo libros, Buenos Aires.

Dussel, I. y Pineau, P. (1995). “De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica oficial durante el primer peronismo”. En Puiggrós, A. et al. *Discursos pedagógicos e imaginario social en el primer peronismo: historia de la educación Argentina*. Galena, Buenos Aires.

- Dussel, I., Brito, A. y Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Fundación Santillana, Buenos Aires.
- Duvoux, N. (2009). "L'injonction biographique dans les politiques sociales. Spécificité et exemplarité de l'insertion". En *Informations sociales*, 2009/6 Nro. 156. Disponible en: <http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2009-6-page-114.htm> Último acceso: 2 junio 2013.
- Eccleston, K. y Hayes, D. (2008). *The dangerous rise of therapeutic education*. Routledge, Londres.
- Eccleston, K. y Hayes, D. (2009). "Changing the subject: the educational implication of developing emotional well-being". En *Oxford Review of Education*, 35:3.
- Elias, N. (1998). "Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados". En Elias, N. *La civilización de los padres y otros ensayos*. Grupo Editorial Norma, Bogotá.
- Elias, N. (2008) [1970]. *Sociología fundamental*. Gedisa, Barcelona.
- Elias, N. (2011). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Escobar, M. y Mendoza, N. (2005). "Jóvenes contemporáneos: entre la heterogeneidad y las desigualdades". En *Nómadas* N° 23, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos de la Universidad Central, Bogotá.
- Feixa, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Ed. Ariel, Barcelona.
- Filmus, D. et al. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Santillana, Buenos Aires.
- Filmus, D. y Moragues, M. (2003). "¿Por qué universalizar la educación media?" En Tenti Fanfani, E. (Comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. UNESCO-IPE / Altamira / Fundación OSDE, Buenos Aires.
- Finocchio, S. (2009). "Las invenciones de la docencia en la Argentina (o cómo la historia escolar transformó progresivamente a los enseñantes en sujetos resignados)". En *Propuesta Educativa* 31, FLACSO Argentina, Buenos Aires.
- Foucault, M. (1987). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- García, S. (2010). "Vergüenza y control de las emociones. Exploraciones en torno a las emociones de vergüenza en estudiantes de nivel secundario". Ponencia presentada en las II Jornadas Nacionales de Investigadores en

Formación en Educación. IICE - UBA. Disponible en: <http://www.dg-mbb.com.ar/IICE>. Último acceso: junio 2013.

GCBA (2006). “El abandono en las escuelas de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires”. Dirección de Programación Educativa, Secretaría de Educación, Buenos Aires.

GCBA (2010). Anuario Estadístico 2010. Dirección General de Estadísticas y Censos, Ministerio de Hacienda, Buenos Aires.

GCBA (2011a). “La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Dinámica de la matrícula y desafíos institucionales para la inclusión”. Informe de Investigación de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación, Buenos Aires.

GCBA (2011b). Encuesta Anual de Hogares 2011. Ciudad de Buenos Aires, Síntesis de Resultados, Dirección General de Estadísticas y Censos, Ministerio de Hacienda, Buenos Aires.

Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Ediciones Península, Barcelona.

Giddens, A. (1997) [1976]. *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Amorrortu, Buenos Aires.

Giobellina Brumana, F. (2009). “Estudio preliminar”. En Mauss, M., *Ensayo sobre el don. Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*. Katz, Buenos Aires.

Gluz, N. (2006). *La construcción socioeducativa del becario. La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*. IPE – UNESCO Buenos Aires, Buenos Aires.

Goffman, E. (2009) [1959]. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu, Buenos Aires.

Gould, D. (2009). *Moving Politics. Emotion and ACTUP's Fight against AIDS*. The University of Chicago Press, Chicago y Londres.

Greggs, M. y Seigworth, G. (2010). “An Inventory of Shimmers”. En Greggs, M. y Seigworth, G. (Ed.) *The Affect Theory Reader*. Duke University Press, Durham y Londres.

Grignon, C. y Passeron, J.C. (1991). *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y en literatura*. Nueva Visión, Buenos Aires.

Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires.

Grupo Viernes (2008). “Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires”. En *Propuesta Educativa* N° 30, FLACSO Argentina, Buenos Aires.

- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma, Bogotá.
- Hall, S. (2003). "Introducción: ¿quién necesita "identidad"?" En Hall, S. y Du Gay, P. (Comps.). *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Hargreaves, A. (2000). "Mixed emotions: teacher's perceptions of their interactions with students". En *Teaching and Teacher Education* 16.
- Hartley, D. (2003). "The instrumentalization of the expressive in education". En *British Journal of Educational Studies*, Vol. 51, N° 1.
- Hartley, D. (2004). "Management, leadership and emotional order of the school". En *Journal of Education Policy*, Vol. 19, N° 5, Taylor & Francis Group.
- Hartley, D. (2007). "Personalization: The Emerging 'Revised' Code of Education?" En *Oxford Review of Education*, Vol. 33, Nro. 5.
- Hochschild, A.R. (1990). "Ideology and Emotion Management: A Perspective and Path for Future Research". En Kemper, Th., *Research Agendas in the Sociology of Emotions*. State University of New York Press, New York.
- Hochschild, A.R. (1998). "The Sociology of emotions as a way of seeing". En Bendelow, G. y Williams, S. (Ed.) *Emotions in Social Life. Critical Themes and Contemporary Issues*. Routledge, Londres y Nueva York.
- Hochschild, A.R. (2003) [1983]. *The Managed Heart: commercialization of human feeling*. University of California Press, Berkeley.
- Hochschild, A.R. (2008) [2003]. *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Katz, Madrid.
- Holmes, M. (2004). "Feeling Beyond Rules: Politicizing the Sociology of Emotion and Anger in Feminist Politics". En *European Journal of Social Theory*, 7: 209.
- Holmes, M. (2012). "Feeling your way: Exploring emotional reflexivity in joint interviews with couples in distance relationships". Ponencia presentada en el 2do. ISA Forum, 1 al 4 de Agosto 2012, Buenos Aires.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Editorial Trotta, Madrid.
- Illouz, E. (2007). *Intimidaciones congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Katz, Buenos Aires.
- Illouz, E. (2009). "Emotions, Imagination and Consumption: A new research agenda". En *Journal of Consumer Culture* 2009 9.
- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Katz, Buenos Aires.

INDEC (2012). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Resultados definitivos, Serie B No 2. 1a ed. - Buenos Aires

Jacinto, C. (2002) “Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina. Nuevos temas, debates y dilemas”. Ponencia presentada en el encuentro “Desarrollo Regional, integración continental y formación de los jóvenes para el trabajo”, Universidad Iberoamericana de León, León, México. Disponible en: http://silolap.stps.gob.mx/pdf/331_Los_jovenes_la_educacion_y_el_trabajo.pdf. Último acceso: 7 abril de 2013.

Jacinto, C. (Comp.) (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Teseo, Buenos Aires.

Jacinto, C. y Chitarroni, H. (2010). “Precariedades, rotación y movilidades en las trayectorias laborales juveniles”. En *Estudios del Trabajo* 39/40.

Jones, D. (2010). *Sexualidades adolescentes. Amor, placer y control en la Argentina contemporánea*. CICCUS, Buenos Aires.

Kantor, D. (2007). “El lugar de *lo joven* en la escuela”. En Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (Comps.) *Las formas de lo escolar*. Del Estante, Buenos Aires.

Kaplan, C. (2011). “Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes”. En *Propuesta Educativa* N° 35, FLACSO Argentina, Buenos Aires.

Kaplan, C. (Dir.) (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Kemper, Th. (1990). “Social Relations and Emotions; A Structural Approach”. En Kemper, Th. (Ed.) *Research Agenda in the Sociology of Emotions*. State University of New York Press, New York.

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IIPE – UNESCO, Buenos Aires.

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

Kessler, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Kessler, G. (2010). “La disyunción educación-trabajo en el Mercosur. Coincidencias y diferencias entre jóvenes de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay”. En *Propuesta Educativa* N° 34, FLACSO Argentina, Buenos Aires.

Koury, M.G. (2006). “As Ciências Sociais das Emoções. Um balanço”. En *RBSE* 5 (14/15).

Langer, E. (2010) “Prácticas discursivas y dificultades en el hacer de estudiantes y docentes en un bachillerato popular. Tensiones y alcances en la producción de resistencia desde un dispositivo pedagógico emergente”. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO Argentina.

Larrondo, M. (2009). “¿Nuevos alumnos?: la construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la Ciudad de Buenos Aires”. Tesis de Maestría en Educación, Universidad de San Andrés, Buenos Aires.

Le Breton, D. (2009). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Nueva Visión, Buenos Aires.

Lipovetsky, G. (1994). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Anagrama, Barcelona.

Llomovatte, S. y Kaplan, C. (2005). “Revisión del debate acerca de la desigualdad educativa en la sociología de la educación: la reemergencia del determinismo biológico”. En Llomovatte, S. y Kaplan, C. (Coord.) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires, Noveduc.

Longo, M.E. (2008). “Claves para el análisis de las trayectorias profesionales de los jóvenes: multiplicidad de factores y de temporalidades”. En *Revista Estudios del Trabajo*, N° 35, premier semestre.

Longo, M.E. (2011). “Trayectorias laborales de jóvenes en la Argentina. Un estudio longitudinal de las prácticas de trabajo, las disposiciones laborales y las temporalidades juveniles de jóvenes de la Zona Norte del Gran Buenos Aires, en un contexto histórico de diferenciación de las trayectorias”. Tesis de Doctorado, Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires y Docteur en Sociologie, Université de Provence.

Luhmann, N. (2005) *Confianza*. Anthropos, Barcelona.

Luna Zamora, R. (2000). “Introducción a la sociología de las emociones”. En *Revista Universidad de Guadalajara* N° 18. Disponible en: <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug18/entrada18.html> Último acceso: 21 febrero 2012.

Lutz, C. (1986). “Emotion, Thought, and Estrangement: Emotion as a Cultural Category”. En *Cultural Anthropology*, Vol. 1, N° 3.

Lutz, C. (1990). “Engendered emotion: gender, power, and the rhetoric of emotional control in American discourse”. En Lutz, C. y Abu-Lughod, L. (Eds) *Language and the Politics of Emotion*. Cambridge University Press, Cambridge Mass.

Lutz, C. y Abu-Lughod, L. (Eds) (1990). *Language and the Politics of Emotion*. Cambridge University Press, Cambridge Mass.

Machado Pais, J. (2007). *Chollos, chapuzas, changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro*. Anthropos, México.

Mahmood, S. (2006). "Teoría Feminista, agência e sujeito liberatório: algumas reflexões sobre o revivalismo islâmico no Egipto". En *Etnográfica*, Vol. X (1).

Maldonado, M.M. (2005). "Noviazgo, emotividad y conflicto. Relaciones sociales entre alumnos de la escuela media". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-septiembre, año/vol. 10, No. 26, COMIE, México.

Margulis, M. y Urresti, M. (1996). "La juventud es más que una palabra". En Margulis, M. (1996). *La juventud es más que una palabra*. Biblos, Buenos Aires.

Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé, Buenos Aires.

Marshall, T.H. (2004). "Ciudadanía y clase social". En Marshall, T. H. y Bottomore, T. *Ciudadanía y clase social*. Losada, Buenos Aires.

Martín Barbero, J. (2002). "Jóvenes: comunicación e identidad". En *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura*, OEI, Número 0 - Febrero 2002. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ric00a03.htm>. Último acceso: 2 julio 2013.

Martín Barbero, J. (2006). "Dinámicas urbanas de la cultura y cultura escolar", Conferencia presentada en el seminario "Nuevos tiempos y temas en la agenda de política educativa. La escuela vista desde afuera", IIPE-UNESCO Buenos Aires. 16 y 17 de noviembre de 2006.

Martín Criado, E. (2005). "La construcción de los problemas juveniles". En *Nómadas*. Nro 23. Octubre, Universidad Central, Bogotá. Disponible en: http://www.ucentral.edu.co/images/stories/iesco/revista_nomadas/23/nomadas_23_9_m_la_construccion_de_los_problemas_juveniles.pdf. Último acceso: 15 de junio de 2013.

Martinis, P. (2006) "Educación, pobreza e igualdad: del "niño carente" al "sujeto de la educación". En Martinis, P. y Redondo, P. (comps.). *Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas*. Del Estante Editorial, Buenos Aires.

Martuccelli, D. (2006). "Lecciones de Sociología del Individuo". Conferencias dictadas en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Disponibles en: <http://departamento.pucp.edu.pe/ciencias-sociales/files/2012/06/Martuccelli->

[Lecciones de sociología del individuo2.pdf](#) Último acceso: 16 de noviembre de 2012.

Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Losada, Buenos Aires.

Martuccelli, D. (2010). “La individuación como macrosociología de la sociedad singularista”. En *Persona y sociedad*, Vol. XXIV, N° 3. Disponible en: <http://www.personaysociedad.cl/la-individuacion-como-macrosociologia-de-la-sociedad-singularista/> Último acceso: 18 de noviembre de 2012.

Massumi, B. (2010). “The Future Birth of the Affective Fact: The Political Ontology of Threat”. En Greggs, M. y Seigworth, G. (Ed.) *The Affect Theory Reader*. Duke University Press, Durham y Londres.

Mauss, M. (2009) [1923]. *Ensayo sobre el don. Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*. Katz, Buenos Aires.

McGrath, B. (2009). “School disengagement and ‘structural options’. Narrative illustrations on an analytical approach”. En *Young. Nordic Journal of Youth Research*, Vol. 17(1), Sage Publications.

McLaren, P. (1995). *La escuela como performance ritual. Hacia una economía de los símbolos y gestos educativos*. Siglo XXI, México.

McWilliam, E. (1999). *Pedagogical Pleasures*. Peter Lang, New York.

McWilliam, E. (2003). "The vulnerable child as a pedagogical subject". En *Journal of Curriculum Theorizing*. Special Issue Childhood and Cultural Studies. 19 (2).

Mereñuk, A. (2009). “El lugar de los actores en la conformación de la cultura escolar de los Bachilleratos Populares”. Ponencia presentada en las XXVII Congreso ALAS, del 31 de agosto al 4 de septiembre de 2009, Buenos Aires.

Merklen, D. (2010). *Pobres ciudadanos: las clases populares en la era democrática*. Gorla, Buenos Aires.

Merklen, D. (2013). "Las dinámicas contemporáneas de la individuación". En Castel, R., Kessler, G., Merklen, D. y Murard, N. (2013) *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* Paidós, Buenos Aires.

Ministerio Público Tutelar (2012). Documento de Trabajo No. 14 “Educación Media en la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. ‘Des-inclusión educativa’”, Buenos Aires.

Molina, G. (2006). “Emociones, sentimientos y sexualidad en la experiencia escolar de los estudiantes adolescentes. Algunas notas para el análisis”. En *Cuadernos de Educación*, Vol. IV, Facultad de Filosofía y Humanidades – UNC, Córdoba.

Molina, G. (2007). "Algunas notas socioantropológicas sobre los afectos en la escuela: embrollo y noviazgo entre los estudiantes adolescentes". Ponencia presentada en V Jornadas de Encuentro Interdisciplinario "Las Ciencias Sociales y Humanas en Córdoba", Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichón". Facultad de Filosofía y Humanidades – UNC, Córdoba.

Montes, N. (2010). "Principales rasgos de la educación secundaria desde la información estadística disponible". En *Propuesta Educativa* No. 34, FLACSO Argentina, Buenos Aires.

Mutchinick, A. (2010) "Los unos y los otros. Reflexiones acerca de la incivilidad en la escuela secundaria". Ponencia presentada en VI Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata.

Neufeld, M.R. y Thisted, J.A. (Comps.) (1999). "*De eso no se habla...*" *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Edudeba, Buenos Aires.

Nobile, M. (2006). "La discriminación de los inmigrantes en la escuela media. Un análisis de los discursos, las prácticas y los condicionantes legales". Informe final del concurso: Migraciones y modelos de desarrollo en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2005/2005/migra/nobile.pdf> Último acceso: 2 julio 2013.

Nobile, M. (2011). "Los vínculos entre docentes y alumnos en las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires: análisis de una estrategia de personalización", Tesis de Maestría en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural, Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín.

Nobile, M. (2012) "Análisis de una estrategia de personalización de los vínculos en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina". En RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção, 11 (31). Disponible en: <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/Index.html> Último acceso: 15 noviembre 2012.

Noel, G., Lionetti, L., Gallo, P. (2006). "La construcción de las relaciones de autoridad en el sistema educativo". Informe PAV 2003 – 065, FLACSO. Disponible en: http://www.asyp.org.ar/construccion_relaciones_autoridad_sist_educativo.pdf Último acceso: 15 julio 2013.

Núñez, P. (2007). "Los significados del respeto en la escuela media". En *Propuesta Educativa*, N° 27, FLACSO Argentina, Buenos Aires.

Ortner, Sh. (2005). "Geertz, subjetividad y conciencia posmoderna". En *Etnografías Contemporáneas* 1, Año 1, Abril 2005.

- Ortner, Sh. (2006). *Anthropology and Social Theory. Culture, Power and the Acting Subject*. Duke University Press, Durham and London.
- Oyola, C.A. (Coord.) (1998). *Innovaciones educativas. Entre las políticas públicas y la práctica educativa. Un análisis de la Reforma Educativa del Nivel Medio en Río Negro (1986-1996)*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Padawer, A. (2010). “Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa”. En *Horizontes Antropológicos* [online]. vol.16, n.34.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar*. Editorial Popular, Madrid.
- Pomeroy, E. (1999). “The Teacher-Student Relationship in Secondary School: Insights from Excluded Students”. En *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 20, N° 4, Taylor & Francis, London.
- Quevedo, L. A. (2003). “La escuela frente a los jóvenes, los medios de comunicación y los consumos culturales en el siglo XXI”. En Tenti Fanfani, E. (Comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. IPE-UNESCO, Altamira, Fundación OSDE, Buenos Aires.
- Reddy, W. (1997). “Against Constructionism: The Historical Ethnography of Emotions”. En *Current Anthropology*, Vol. 38, No. 3, The University of Chicago Press.
- Reguillo Cruz, R. (1991). *En la calle otra vez. Las Bandas: identidad urbana y usos de la comunicación*. ITESO, Guadalajara.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Editorial Norma, Buenos Aires.
- Revault D’Allonnes, M. (2009). *El hombre compasional*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Robles, F. (2005). “Contramodernidad y desigualdad social: Individualización e individuación, inclusión/exclusión y construcción de identidad. La necesidad de una sociología de la exclusión”. En *Revista Mad*, No. 12, Departamento de Antropología, Universidad de Chile. Disponible en: www.revistamad.uchile.cl/12/paper03.pdf Último acceso: 25 enero de 2013.
- Rodríguez Mansilla, D. (2005) “Nota a la versión en español”. En Luhmann, N. (comp.). *Confianza*. Anthropos, Barcelona.
- Rosanvallon, P. (2007). *La contrademocracia. La política en la era de la desconfianza*. Manantial, Buenos Aires.

- Rosenwein, B (2002). "Worrying about Emotions in History". En *The American Historical Review* N° 107, junio de 2002.
- Rossano, A. (2006). "El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa". En Terigi, F. (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Sánchez Prado, I. (2012). "Presentación". En Sánchez Prado, I. y Moraña, M., *El lenguaje de las emociones. Afecto y cultura en América Latina*. Vervuert, Madrid.
- Sandoval, M. (2011). "La confianza de los jóvenes chilenos y su relación con la cohesión social". En *Última Década* N° 34, CIDPA, Valparaíso.
- Saraví, G. (2009a). *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. Publicaciones de la Casa Chata, México.
- Saraví, G. (2009b). "Juventud y sentidos de pertenencia en América Latina: causas y riesgos de la fragmentación social". En *Revista CEPAL* 98, Agosto, Santiago de Chile.
- Scheff, Th. (1988). "Shame and Conformity: The Deference-Emotion System". En *American Sociological Review*, Vol. 53, No. 3, Junio.
- Scheff, Th. (2000). "Shame and the Social Bond: A Sociological Theory". En *Sociological Theory*, Vol. 18, Num. 1.
- Scott, J. (2001) [1992] "Experiencia". En *La Ventana*, Nro. 13.
- Scribano, A. (2007a). "¡Vete tristeza... Viene con pereza y no me deja pensar!... Hacia una sociología del sentimiento de impotencia". En Luna, R. y Scribano, A. (Comp.) *Contigo Aprendí...Estudios Sociales de las Emociones*. CEA-CONICET-Universidad Nacional de Córdoba / CUSCH - Universidad de Guadalajara, Córdoba.
- Scribano, A. (2007b). "La Sociedad hecha callo: conflictividad, dolor social y regulación de las sensaciones". En Scribano, A. (comp.) *Mapeando Interiores. Cuerpo, Conflicto y Sensaciones*. Córdoba: CEA-UNC – Jorge Sarmiento Editor.
- Semán, P. (2006). *Bajo continuo: exploraciones descentradas sobre cultura popular y masiva*. Gorla, Buenos Aires.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Anagrama, Barcelona.
- Sennett, R. (2004) [2000]. *La corrosión del carácter*. Anagrama, Barcelona.
- Sennett, R. (2011) [1974]. *El declive del hombre público*. Anagrama, Barcelona.
- Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Anagrama, Barcelona.

- Sibilia, P. (2009). *La intimidad como espectáculo*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Simmel, G. (2010) [1908]. *El secreto y las sociedades secretas*. Sequitur, Madrid.
- Sinisi, L., Montesinos, L. y Schoo, S. (2010). “Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos”. Ponencia presentada en el marco de las VI Jornadas de Sociología de la UNLP, FAHCE, La Plata.
- SITEAL (s/f). “Ingreso y abandono de la educación secundaria en América Latina”, Boletín Nro. 2. Disponible en: <http://www.siteal.iipe-oei.org/cuadernos/12/permanecer-en-el-secundario>. Último Acceso: 4 abril 2013.
- Smith, L.M. (1994). “Biographical Method”. En Denzin N.K. y Lincoln Y.S. (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications, California.
- Somoza Rodríguez, J. M. (1997) “Interpretaciones sobre el proyecto educativo del primer peronismo. De ‘agencia de adoctrinamiento’ a ‘instancia procesadora de demandas’”. En *Anuario de Historia de la Educación* Nro. 1 1996/1997, SAHE, San Juan.
- Southwell, M. (2011). “La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato”. En Tiramonti, G. (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Homo Sapiens, Rosario.
- Svampa, M., (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Ed. Taurus, Buenos Aires.
- Tedesco, J. C. (1980). *La educación argentina 1930-1955: primera historia integral*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Tedesco, J. C. (1982) [1970]. *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (2000). “Culturas juveniles y cultura escolar”. Documento presentado en el seminario “Escola Jovem; un novo olhar sobre o ensino médio”. Ministerio de Educacao, Secretaria de Educacao Média e Tecnológica, Coordenacao-Geral de Ensino Médio. Brasília, 7-9 de junio de 2000.
- Tenti Fanfani, E. (2003). *La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización*. IIPE - UNESCO, Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI Editores, Fundación OSDE, IIPE UNESCO, Buenos Aires.

- Terigi, F. (2004). “La campaña deserción cero y las escuelas de reingreso en la Ciudad de Buenos Aires”. Secretaría de Educación, Municipalidad de Buenos Aires.
- Terigi, F. (2005). “La retención escolar como problema pedagógico. Experiencias pedagógicas: voces y miradas”. En *Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires.
- Terigi, F. (2009). “El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, Nro. 50.
- Thoits, P. (1989). “The Sociology of Emotions”. En *Annual Review of Sociology*, Vol. 15.
- Tiramonti, G. (2004). “La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación”. En Tiramonti, G. (Comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (2009) “Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas”. En Tiramonti, G. y Montes, N. (Comp.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Ed. Manantial, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (2011). “La escuela media en su límite. Diferencias y continuidades en las configuraciones nacionales de la región: los casos de Brasil, Argentina y Chile”. En *Educação & Sociedade 2011, 32 (Julio-Septiembre)*, Campinas. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a13v32n116.pdf>. Último acceso: 27 junio 2013.
- Tiramonti, G. et al. (2007). *Informe Final de Investigación. Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia educativa*, Fundación Carolina / FLACSO. Disponible en www.flacso.org.ar/educacion Último acceso: 5 noviembre 2012.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1997). *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Harvard University Press, Cambridge.
- UNICEF (2012). “Adolescentes y secundaria obligatoria. Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ). Conurbano (Argentina)”, Colección Educar en Ciudades, UNICEF – UNGS. Disponible en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/CESAJ_OKb.pdf Último acceso: 17 octubre de 2012.

UNICEF (mimeo). "Programa de inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria para jóvenes de 14 a 17 años". UNICEF – Fac. de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

Varela, J. (1991). "El triunfo de las pedagogías psicológicas". En *Cuadernos de Pedagogía* 198.

Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Ed. La Piqueta, Madrid.

Verhoeven, M. (2011). "Multiple Embedded Inequalities and Cultural Diversity in Educational Systems: a theoretical and empirical exploration". En *European Educational Research Journal*, Volume 10 Number 2.

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Morata, Madrid.

Vior, S. y Mas Rocha, S.M. (2006). "Un proyecto de educación secundaria en los '90. El caso de las Escuelas Municipales de Educación Media (EMEM) de la Ciudad de Buenos Aires". En *Cuadernos de Trabajo* 2, Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación, Luján.

Watkins, M. (2010). "Desiring Recognition, Accumulating Affect". En Gregg, M. y Seigworth, G. (editors), *The Affect Theory Reader*. Duke University Press, London.

Weber, M. (1999). *Sociología de la Religión*. Ediciones Coyoacán, México.

Williams, R. (2003) [1961]. *La larga revolución*. Nueva Visión, Buenos Aires.

Willis, P. (1988) [1977]. *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Akal, Barcelona.

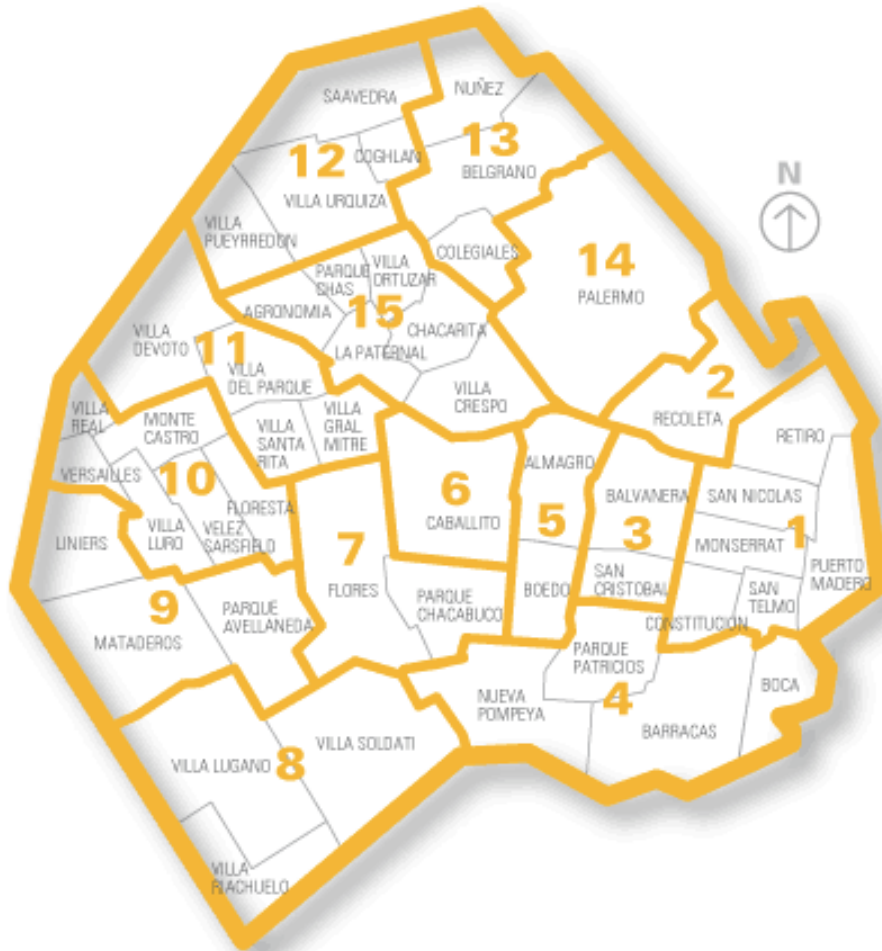
Young, M. (1967) [1958]. *The Rise of Meritocracy. 1870-2033*. Penguin Books, Baltimore.

Ziegler, S. (2011). "Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?". En Tiramonti, G. (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens, Rosario.

Ziegler, S. (2012). "Docentes de elite, elites docentes: la configuración de la labor pedagógica y de una comunidad de profesores para la formación de los sectores privilegiados". Tesis de Doctorado, FLACSO Argentina, Buenos Aires.

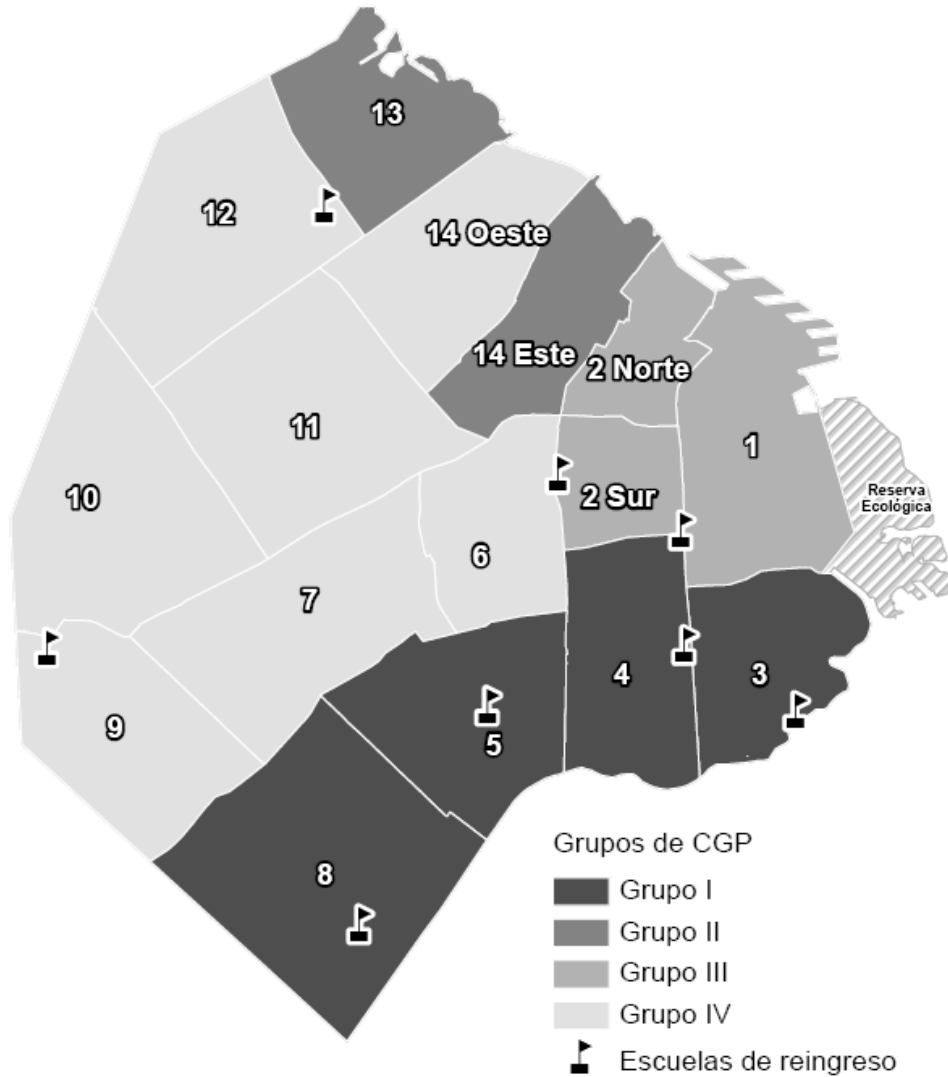
ANEXO

I. Mapa de Comunas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.



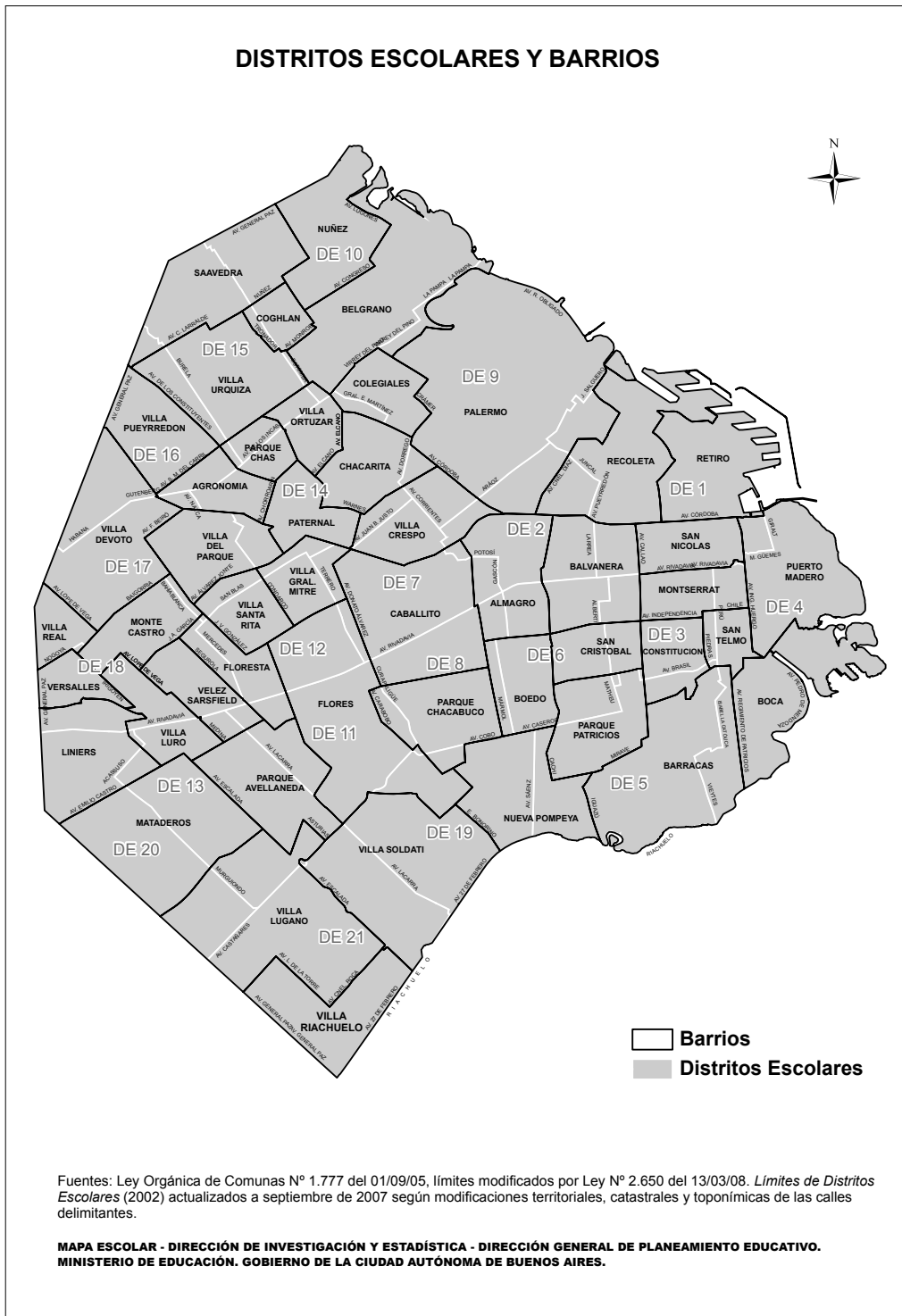
II. Mapa de ubicación de las Escuelas de Reingreso.

Regiones de la Ciudad según indicadores socio-demográficos seleccionados y ubicación de las escuelas de reingreso. Año 2006



Fuente: Carta Escolar en base a datos del CNPhyV 2001 (INDEC) y Relevamiento Anual 2006 (Estadística, ME del G.C.B.A.).

III. Mapa de distritos escolares y barrios.



IV. Campaña gráfica del programa “Deserción Cero”.



DESERCION **cero**

**vos también
volvé a la escuela**
Inscribite en las Escuelas de Reingreso

0800-999-2727
www.buenosaires.gov.ar

Red de Servicios Educativos
en todos los CGP

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

gobBsAs

V. Normativa de creación de las Escuelas de Reingreso.

26/04/04 - BOLETIN OFICIAL DE LA CIUDAD AUTONOMA DE BUENOS AIRES N° 1927

RESOLUCIÓN N° 814

APRUÉBASE, CON CARÁCTER EXPERIMENTAL, EL PLAN DE ESTUDIOS PARA LA MODALIDAD "BACHILLERATO". AUTORIZÁSE LA IMPLEMENTACIÓN DEL MISMO EN ESTABLECIMIENTOS DEL EDUCACIÓN MEDIA, A PARTIR DEL CICLO LECTIVO 2004

Buenos Aires, 31 de marzo de 2004.

Visto la Carpeta N° 1.407/SED/04, y
CONSIDERANDO:

Que por las mencionadas actuaciones tiene tratamiento la aprobación del Plan de Estudios correspondiente a la propuesta que tiene como objetivo tender a la recuperación de ex-alumnos/as para la escolaridad secundaria;
Que la propuesta en cuestión constituye una iniciativa que se inscribe en el marco de la obligatoriedad de la Escuela Media dispuesta por la Ley N° 898 y, como primer paso para la concreción de aquélla, mediante el dictado del Decreto N° 408/GCABA/04 se procedió a la creación de seis establecimientos educativos que serán afectados a la finalidad perseguida y a la aprobación de sus respectivas Plantas Orgánico Funcionales;

Que uno de los propósitos de la política educativa del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires consiste en la adecuación de la oferta educativa a las demandas de la comunidad, aspecto que se encuentra contemplado en el plan de estudios que se aprueba por la presente Resolución, ya que el mismo abre para los alumnos una base amplia de conocimientos y capacidades necesarios para su inserción en ámbitos académicos, laborales y sociales;

Que la oferta educativa orientada en el sentido indicado es un medio idóneo para disminuir la deserción escolar hasta alcanzar porcentajes compatibles con las aspiraciones y requerimientos de una sociedad en pleno desarrollo;

Que la Subsecretaría de Educación y demás instancias educativas superiores avalan la aprobación del plan de estudios que se detalla en los Anexos que forman parte de la presente Resolución;

Que la Dirección General de Coordinación Legal e Institucional ha tomado la intervención que le compete;

Por ello, en uso de las facultades que le otorga la Ley N° 33;

LA SECRETARIA DE EDUCACIÓN

RESUELVE:

Artículo 1º - Apruébase, con carácter experimental, el Plan de Estudios correspondiente a la modalidad "Bachillerato", de conformidad con los fundamentos, propósitos, estructura curricular, características, título que otorga, requisitos de inscripción y condiciones de emisión, régimen de acreditación mediante equivalencias y/o sistema de diagnóstico y régimen de asistencia, de evaluación, calificación y promoción de alumnos, que se detallan en los Anexos I, II, III, IV, V y VI que, a todos sus efectos, forman parte de la presente Resolución.

Artículo 2º - Autorízase la implementación y aplicación, a partir del Ciclo Lectivo 2004, inclusive, del Plan de Estudios aprobado en el artículo 1º, en las unidades educativas de Nivel Medio dependientes de la Dirección del Área de Educación Media y Técnica, creadas por el Decreto N° 408/GCABA/04, que a continuación se detallan:

- Escuela de Educación Media N° 2 / Distrito Escolar 4.
- Escuela de Educación Media N° 1 / Distrito Escolar 5.
- Escuela de Educación Media N° 2 / Distrito Escolar 10.
- Escuela de Educación Media N° 1 / Distrito Escolar 18.
- Escuela de Educación Media N° 5 / Distrito Escolar 19.
- Escuela de Educación Media N° 6 / Distrito Escolar 21.

Artículo 3º - Facúltase a la Dirección del Área citada en el artículo 2º para resolver los aspectos técnico-pedagógicos que requieran las unidades escolares creadas por el Decreto N° 408/GCABA/2004 para la mejor implementación y desarrollo de la experiencia, debiendo efectuar, en forma conjunta, dicha Dirección y la Dirección de Currícula perteneciente a la Dirección General de Planeamiento; el seguimiento y la evaluación de la experiencia.

Artículo 4º - Dése al Registro, publíquese en el Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires y comuníquese por copia a la Subsecretaría de Educación y a las Direcciones Generales de Educación, de Planeamiento, de Coordinación Financiera y Contable y de Coordinación Legal e Institucional. Cumplido, archívese.

Perazza

ANEXO I

Índice

Anexo II

1. Fundamentos, Propósitos y Estructura Curricular

1.1. Fundamentos

1.2. Propósitos

1.3. Estructura Curricular

2. Características del Servicio

2.1. Régimen de cursado

2.2. Sistema de Apoyo Escolar

2.3. Tutorías

2.4. Correlatividades

2.5. Organización de la tarea docente

Anexo III

Requisitos de Inscripción y Condiciones de admisión de los alumnos:

1. Requisitos de inscripción

2. Condiciones de admisión

3. Fechas de inscripción

4. Documentación requerida

Anexo IV

Régimen de Acreditación mediante equivalencias y/o sistema de Diagnóstico.

Anexo V

Regímenes de Asistencia, de Evaluación, Calificación y Promoción de los Alumnos

1. Régimen de Asistencia

2. Régimen de Evaluación, Calificación y Promoción

2.1. Evaluación y Aprobación de Asignaturas de Cursado Anual.

2.2. Evaluación y Aprobación de Asignaturas de Cursado Cuatrimestral

Anexo VI

Planta Orgánico Funcional.

ANEXO II

Bachillerato

1. Fundamentos, Propósitos y Estructura Curricular

1.1. Fundamentos

El presente plan está destinado a satisfacer la demanda de un sector importante de la población joven, que por motivos diversos ha visto interrumpida su escolaridad y está interesado en completar sus estudios de nivel medio.

Una parte de esta población ha transitado experiencias de fracaso en el sistema educativo, tanto en el nivel primario como en el secundario; y un número significativo de los estudiantes enfrenta responsabilidades familiares y laborales, junto con el estudio.

Atendiendo a las características y necesidades de los destinatarios, se propone un régimen académico flexible, que dispone el cursado y la aprobación por asignaturas y un sistema de ingreso que reconoce los logros anteriores.

A tales efectos, se darán por válidas aquellas asignaturas equivalentes cursadas y aprobadas en cualquier otra institución de nivel medio oficialmente reconocida, independientemente de la aprobación del año escolar completo.

La aprobación por asignaturas permite, a su vez, un tránsito de los alumnos adecuado a sus posibilidades cuando no estén en condiciones de cursar en forma simultánea la totalidad de asignaturas que tradicionalmente corresponden a un año escolar.

El plan está centrado en la enseñanza de las materias básicas de la currícula. Su desarrollo completo abarca cuatro (4) años de estudio, que varían en función de los ritmos individuales y la acreditación de saberes previos.

El plan incluye tutorías y clases de apoyo destinadas a orientar y acompañar a los estudiantes para una mejor organización de su trayectoria escolar y sostener el cursado y la aprobación de las asignaturas.

1.2. Propósitos:

El Bachillerato persigue los siguientes propósitos:

- 1) Ofrecer formación general y común que posibilite el acceso al nivel superior.
- 2) Ofrecer formación en capacidades genéricas para el desempeño en el mundo del trabajo.
- 3) Proporcionar formación para el ejercicio informado de la ciudadanía.
- 4) Ofrecer un marco académico flexible que favorezca distintas alternativas de cursado y mejore las condiciones para la permanencia y avance en el sistema escolar de adolescentes y jóvenes que actualmente permanecen fuera del nivel medio del sistema educativo.

1.3. Estructura Curricular

- Título que otorga el Plan: Bachiller

- Duración estimada: 4 años

La indicación de años de estudio, funciona únicamente como orientadora dado el carácter flexible de la propuesta.

A continuación se presenta la caja curricular:

Asignaturas de cursado anual:

1°

Matemática 5 hs.

Lengua y Literatura 5 hs. Historia 4 hs.

Geografía 3 hs.

Biología 3 hs.

20 hs.

2°

Matemática 5 hs.

Lengua y Literatura 5 hs.

Historia 4 hs.

Geografía 3 hs.

Biología 3 hs.

Desarrollo y Salud 3 hs.

23 hs.

3°

Matemática 4 hs.

Lengua y Literatura 5 hs.

Historia 4 hs.

Geografía 3 hs.

Química 4 hs.

Economía 3 hs.

23 hs.

4°

Matemática 4 hs.

Lengua y Literatura 5 hs.

Formación Ética y Ciudadana 4 hs.

Ciencias de la Vida y de la Tierra 3 hs.

Física 4 hs.

Proyecto 4 hs.

24 hs.

Asignaturas de cursado cuatrimestral:

1°

Lengua extranjera I 3 hs.

Informática I 2 hs.

2°

Lengua Extranjera II 3 hs.

Informática II 2 hs.

3°

Lengua Extranjera III 3 hs.

4°

Lengua Extranjera IV 3 hs.

La estructura está compuesta por asignaturas de cursado anual y cuatrimestral:

Asignaturas de cursado anual

- Matemática I, II, III y IV

- Lengua y Literatura I, II, III y IV

- Historia I, II y III

- Geografía I, II y III

- Economía

- Biología I y II

- Ciencias de la Vida y de la Tierra

- Física

- Química
- Desarrollo y Salud
- Formación Ética y Ciudadana
- Proyecto

Asignaturas de cursado cuatrimestral:

- Lengua Extranjera (3 horas cátedra, en cuatro niveles de duración cuatrimestral, que equivaldrán a los Niveles I y II de comprensión de Lengua Extranjera de los estándares de la Ciudad de Bs. As.)
- Taller de Informática: (2 horas cátedra, en dos niveles de duración cuatrimestral)

Actividades Opcionales:

- Artes
- Actividad Física
- Formación Profesional

Carga horaria total:

El desarrollo del plan implica para los alumnos un total de tres mil quinientas veintiocho (3.528) horas cátedra, equivalentes a dos mil trescientos cincuenta y dos (2.352) horas reloj para el cursado de las asignaturas. Las horas cátedra referidas tienen una duración de cuarenta (40) minutos.

A esta carga horaria deberá añadirse el tiempo que insuman las actividades de tutoría, las clases de apoyo y las actividades opcionales.

Carga horaria anualizada por asignatura (en horas cátedra)

Asignaturas de cursado anual

Asignaturas	1° nivel anual	2° nivel anual	3° nivel anual	4° nivel anual
Matemática	180	180	144	144
Lengua y Literatura	180	180	180	180
Biología	108	108	-	-
Ciencias de la Vida y de la Tierra	-	-	-	108
Física	-	-	-	144
Química	-	-	144	-
Geografía	108	108	108	-
Historia	144	144	144	-
Economía	-	-	108	-
Proyecto	-	-	-	144
Formación Ética y Ciudadana	-	-	-	144
Desarrollo y salud	-	108	-	-
Total de Horas por nivel	720	828	828	864

La carga horaria total expresa el número de horas que corresponde al cursado de todas las asignaturas que se ofrecen en el mismo curso de la estructura curricular.

Asignaturas de cursado cuatrimestral

Asignaturas	1° nivel cuatri.	2° nivel cuatri.	3° nivel cuatri.	4° nivel cuatri.
Lengua Extranjera	54	54	54	54
Taller de Informática	36	36		

2. Características del Servicio

2.1. Régimen de Cursado:

Las asignaturas se organizarán por niveles, de duración anual y cuatrimestral, según se especifica. Podrán cursarse o acreditarse en diferentes años escolares, respetándose como único requisito las correlatividades que se indican en el Anexo I, Apartado 2.4.

Las actividades optativas apuntan a completar la oferta educativa. La escuela deberá habilitar el dictado de estos espacios. En función de la matrícula interesada se dispondrá la cantidad de actividades optativas a ofrecer.

Se recomienda la apertura de espacios de actividades optativas para grupos de entre quince (15) y treinta (30) alumnos.

El horario semanal se organizará de la siguiente manera:

- Cuatro días de la semana se destinarán al dictado de las asignaturas anuales: Matemática, Lengua y Literatura, Historia, Geografía, Economía, Biología, Ciencias de la Vida y de la Tierra, Física, Química, Desarrollo y Salud, Formación Ética y Ciudadana y Proyecto.
- Durante el quinto día se desarrollarán las asignaturas cuatrimestrales (Lenguas Extranjeras e Informática) y las optativas (Artes, Actividad física y Formación profesional)
- Las clases de apoyo se ofrecerán en las franjas horarias disponibles en los cinco días semanales de actividad escolar.

2.2. Sistema de Apoyo Escolar:

Para facilitar a los alumnos el cursado de las asignaturas, y compensar diferencias de contenidos surgidas de la acreditación mediante equivalencias y el sistema de diagnóstico, se establece un sistema de apoyo escolar. Se implementarán espacios destinados a la orientación de los alumnos que requieran un trabajo de enseñanza más individualizado, o mediante la participación en grupos pequeños, abordando específicamente los contenidos de las asignaturas que generen mayores dificultades.

A través del Sistema de Diagnóstico - descrito en el Anexo III de la presente Resolución - o durante la cursada de las asignaturas, los profesores junto con el tutor determinarán cuáles son los estudiantes que necesitan reforzar su trabajo, en la/s asignatura/s con las clases de apoyo y durante cuánto tiempo.

La asistencia de los alumnos a estas instancias será de carácter obligatorio, cuando así lo hayan determinado los docentes de las asignaturas en cuestión junto con el tutor. Por su parte los alumnos/as podrán solicitar apoyo en forma voluntaria.

2.3. Tutorías:

Los estudiantes contarán con el acompañamiento de un profesor tutor que los orientará sobre su desempeño académico. Los docentes del establecimiento que desarrollen tareas de tutor tendrán una asignación de

tres (3) horas cátedra por Proyecto Pedagógico Complementario. El tutor podrá adoptar distintas modalidades de trabajo: en pequeños grupos de alumnos y/o entrevistas individuales.

El tutor asesorará a los alumnos para su inserción en el nivel medio y la organización de su itinerario de cursado. Proporcionará a los estudiantes orientación y apoyo en su formación, y los introducirá en el dominio de formas generales para la organización del tiempo y el manejo de los materiales de estudio.

2.4. Correlatividades:

El Sistema de Correlatividades tiene por objeto que el recorrido de los alumnos a lo largo del plan de estudios responda a una adecuada integración vertical.

Para comenzar el cursado de una asignatura el alumno deberá tener aprobada la correlativa correspondiente.

Correlatividades

Asignaturas Correlativas

Matemática I –

Matemática II Matemática I

Matemática III Matemática II

Matemática IV Matemática III

Lengua y Literatura I –

Lengua y Literatura II Lengua y Literatura I

Lengua y Literatura III Lengua y Literatura II

Lengua y Literatura IV Lengua y Literatura III

Historia I –

Historia II Historia I

Historia III Historia II

Geografía I –

Geografía II Geografía I

Biología I –

Biología II Biología I

Ciencias de la Vida y de la Tierra Biología II

Química –

Física –

Economía –

Proyecto –

Desarrollo y Salud –

Formación Ética y Ciudadana –

Lengua Extranjera I –

Lengua Extranjera II Lengua Extranjera I

Lengua Extranjera III Lengua Extranjera II

Lengua Extranjera IV Lengua Extranjera III

Taller de Informática I –

Taller de Informática II Taller de Informática I

El cumplimiento de las correlatividades es requisito para la inscripción y cursado de las asignaturas.

2.5. Organización de la tarea docente

La organización de las Plantas Orgánico Funcionales de los establecimientos afectados al desarrollo de este plan de Bachillerato se realizará mediante un sistema que incluye:

a) Cargos TP4 de doce (12) Horas Cátedra

b) Horas Cátedra

c) Horas extra-clase de Proyecto Pedagógico Complementario

a) Cargos:

Los Cargos TP4 de tiempo parcial, de doce (12) Horas Cátedra, implican dentro de las tareas remuneradas de los profesores, el dictado de clases de la asignatura correspondiente, el dictado de clases de apoyo, tareas de diagnóstico y orientación, planificación y evaluación.

b) Horas Cátedra:

La asignación de horas cátedra se realizará en función de la relación entre la carga horaria de la asignatura y el número de grupos. En los casos en que exista un solo nivel de un espacio curricular determinado, y/o se abra un solo grupo, será conveniente la contratación docente con horas cátedra. Se prevé reconvertir esas horas a cargo si en años siguientes aumentara la matrícula.

c) Horas Cátedra por Proyecto Pedagógico Complementario (PPC)

El Proyecto Pedagógico Complementario prevé la asignación de horas cátedra a término; esta asignación extra de horas tiene el objeto de garantizar el desarrollo del sistema de acreditación mediante diagnóstico, las clases de apoyo, tareas de planificación y de articulación entre docentes.

El conjunto de horas a término del Proyecto Pedagógico Complementario será asignado y distribuido por el equipo directivo del establecimiento.

El cálculo de horas a asignar por PPC se hará en función de los siguientes parámetros:

- Una (1) o dos (2) horas cátedra para tareas de planificación por asignatura.
- Dos (2) horas cátedra para el dictado de clases de apoyo por cada grupo de alumnos del cursado regular de las asignaturas.
- Tres (3) horas cátedra para tareas de tutorías por grupo de alumnos asignados.

Si se agregan horas cátedra a un profesor por PPC, éstas deberán implicar mayor tarea que la ya remunerada por el cargo u horas cátedra.

Será incluido dentro del presupuesto del PPC el monto de horas destinado a cubrir la habilitación del Gabinete de Informática fuera de las horas de clase de dicha asignatura. Para ello, se asignará al/a los docentes de informática un monto de horas equivalente al total de horas cátedra dictadas frente al grupo total de alumnos.

Estimación de cargos y horas cátedra según los grupos:

A continuación se presenta una tabla que muestra la asignación de cargos, horas cátedra, y horas cátedra por PPC, según la cantidad de grupos formados por asignatura. No se especifican los niveles de cada asignatura,

en tanto no altera la cantidad de cargos a asignar. Distribución de horas cátedra y cargos en escuelas con dos grupos de alumnos (en un solo turno).

Asignatura	Cargo de TP 12 horas	Horas Cátedra	Horas por Cátedra Proyecto Pedagógico
Complementario			
Matemática	1 cargo		
Lengua y Literatura	1 cargo		
Historia	1 cargo		
Geografía	1 cargo		
Biología	1 cargo		
Desarrollo y Salud		6 horas	
Lengua Extranjera		6 Horas	
Informática		4 Horas	
Proyecto Pedagógico			22 horas
Complementario			

Distribución de horas cátedra y cargos en escuelas con cuatro grupos de alumnos

Asignatura	Cargo de TP de 12 horas	Horas Cátedra	Horas por Cátedra Proyecto Pedagógico
Matemática	2 cargos		
Lengua y Literatura	2 cargos		
Historia	2 cargos		
Geografía	2 cargos		
Biología	2 cargos		
Desarrollo y Salud		12 horas	
Lengua Extranjera		12 horas	
Informática		8 horas	
Proyecto Pedagógico			44 horas
Complementario			

ANEXO III

Requisitos de inscripción y condiciones de admisión de los alumnos
 Los requisitos y condiciones para matricularse en los establecimientos de educación media afectados al presente plan de estudios son:

1. Requisitos de inscripción:

1. Edad:

La edad mínima requerida para inscribirse como alumno regular es de dieciséis (16) años, cumplidos al treinta (30) de junio del año calendario correspondiente a cada Ciclo Lectivo.

La edad máxima para inscribirse en el Primer Nivel de las asignaturas del plan, es de dieciocho (18) años cumplidos al treinta (30) de junio del año calendario correspondiente a cada Ciclo Lectivo.

2. Estudios cursados:

Tener aprobado séptimo grado en esta jurisdicción o haber concluido los estudios de nivel primario o su equivalente en otras jurisdicciones.

2. Condiciones de admisión:

Serán admitidos todos aquellos alumnos que dejaron de asistir a escuelas de nivel medio de esta jurisdicción o su equivalente en otras, por un período mínimo de un (1) Ciclo Lectivo. Bajo ninguna circunstancia un alumno inscripto como regular en otro establecimiento de nivel medio, podrá ser incorporado a estas escuelas.

Podrán también ser admitidos aquellos adolescentes y jóvenes que nunca asistieron y/o cursaron estudios en establecimientos de nivel medio de esta jurisdicción o su equivalente en otra.

Se dará prioridad a los aspirantes que tengan domicilio dentro del radio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

3. Fechas de inscripción:

El alumno podrá inscribirse en las unidades educativas afectadas al presente plan de estudios durante:

1. Las fechas previstas en la Agenda Educativa del Ciclo Lectivo respectivo.

2. En el período complementario, que a tales efectos se determine (o lo establezca la DAEMyT), el que deberá ser anterior al inicio del segundo cuatrimestre, para que el alumno pueda cursar las asignaturas del segundo cuatrimestre y realizar las tareas de apoyo escolar que determine el tutor.

3. Fuera de esos períodos de inscripción, la Autoridad Escolar podrá efectuar la inscripción y darle el alta en la escuela habilitando al alumno para realizar tareas de apoyo escolar y/o actividades optativas, las que serán determinadas por el tutor. La Autoridad deberá dictar la correspondiente Disposición Interna, en la que conste la fecha de alta de inscripción del alumno.

4. Documentación requerida para la inscripción

El alumno deberá acompañar la siguiente documentación:

1. Solicitud de Inscripción: Completando el formulario respectivo, con todos los datos de identidad solicitados. En los casos de alumnos menores de edad deberá constar la firma del padre, madre, tutor o responsable del alumno.

2. Certificado Oficial de Estudios, emitido por la autoridad competente y debidamente legalizado que acredite la aprobación de 7° grado o su equivalente en otra jurisdicción.

3. En caso de alumnos que tengan cursado y/o aprobado estudios de nivel medio en esta jurisdicción o su equivalente en otras, para poder acreditar las asignaturas ya aprobadas, de acuerdo con el régimen de equivalencias previsto en la presente Resolución, deberá presentar Constancia o Certificado de Estudios Parciales.

4. En el caso en que el alumno hubiere cursado y/o aprobado asignaturas de nivel medio y por causas de fuerza mayor debidamente justificadas, no cuente con las acreditaciones correspondientes, el equipo directivo del establecimiento, a través del sistema de diagnóstico determinará el nivel que corresponda al alumno en cada área de conocimiento evaluada.

El personal docente deberá realizar una orientación a los ingresantes acerca del régimen académico vigente en el establecimiento, proporcionando la mayor información sobre el sistema de equivalencias y de correlatividades y todas las posibilidades de inscripción en asignaturas de acuerdo con los estudios aprobados que acredite el alumno.

ANEXO IV

Régimen de acreditación mediante equivalencias y/o sistema de diagnóstico:

Este plan de estudios establece un régimen propio de acreditación mediante equivalencias y un sistema de diagnóstico de los conocimientos de los alumnos.

Las Direcciones de los Establecimientos dependientes de la Dirección de Área de Educación Media y Técnica en los que se aplica este plan quedan facultadas para dictar Disposiciones Internas sobre acreditación de estudio para los alumnos que se inscriban en el plan regulado por la presente Resolución.

Las tareas de diagnóstico y acreditación se desarrollarán al inicio de cada cuatrimestre, en el caso de las asignaturas de cursado cuatrimestral, y en el comienzo del ciclo lectivo, para las asignaturas de cursado anual.

El período de funcionamiento del sistema de diagnóstico será establecido por el Rector/Director del establecimiento e incorporado dentro del cronograma del Proyecto Educativo Institucional.

El sistema de diagnóstico determinará los requerimientos de apoyo complementario para los estudiantes. La asistencia a las clases de apoyo será obligatoria para aquellos alumnos a los que así se les indique.

Cuando los alumnos ingresantes tengan aprobadas algunas de las siguientes asignaturas de los planes de nivel medio en vigencia se dará por aprobado el equivalente nivel del presente plan, tal como se establece en la tabla adjunta:

Asignatura del Plan de origen	Asignatura equivalente en el presente Plan
Matemática de 1° año	Matemática I
Lengua y Literatura de 1° año	Lengua y Literatura I
Matemática de 2° año	Matemática II
Lengua y Literatura de 2° año	Lengua y Literatura II
Historia de 1° y 2° año	Historia I
Biología de 1° año	Biología I
Geografía de 1° año	Geografía I
Biología de 2° año	Biología II
Geografía de 2° año	Geografía II

La nomenclatura de la Tabla es general y tiene propósitos orientativos. El Director del Establecimiento evaluará la pertinencia de otorgar la equivalencia. En caso de disconformidad por parte del alumnos o de sus padres o responsables, la Dirección de Área de Educación Media y Técnica tomará la decisión correspondiente.

Para cada una de las asignaturas restantes, independientemente de lo aprobado en otros planes en vigencia, y debido a diferencias en la distribución de contenidos por año de estudio, será necesario que a través del sistema de diagnóstico se determine, en cada caso, la ubicación del alumno en el nivel correspondiente.

Los alumnos que hayan aprobado en su totalidad Matemática, Lengua, Historia, Geografía y Biología -o sus equivalentes- en cualquiera de los planes de Ciclo Básico, o de los tres primeros años de los planes no ciclados, con vigencia en esta jurisdicción, o sus equivalentes en años de estudio en otras jurisdicciones, serán incorporados a todas las asignaturas del tercer nivel de acuerdo con la estructura curricular (Véase Anexo I, apartado 1.3).

ANEXO V

Regímenes de asistencia, de evaluación. Calificación y promoción de alumnos

1. Régimen de asistencia

a) Alumnos regulares: La condición de regular es aplicada para cada una de las asignaturas que el alumno curse y para las actividades de apoyo escolar con carácter obligatorio previstas por el equipo directivo y/o el tutor para cada uno de los alumnos.

Para mantener la condición de regular el alumno deberá cumplir con un mínimo de asistencia del ochenta por ciento (80%) del total de horas cursadas de la asignatura. En aquellos casos en que no se cumpla tal requisito y siempre que el alumno haya asistido como mínimo al sesenta por ciento (60 %) del total de horas de la asignatura, el Rector/Director podrá mantener la condición de regularidad del alumno, por única vez, en los casos que considere pertinente. De otorgarse al alumno este beneficio se le exigirá el cumplimiento del ochenta por ciento (80 %) de asistencia para el período que reste, hasta la finalización del ciclo lectivo. El cómputo de asistencia se efectuará sobre la base del total de horas cátedra de la asignatura. Para acreditar la asistencia a una clase, el alumno deberá asistir a la totalidad de horas que compongan la misma. El alumno que, habiendo iniciado el cursado de la asignatura en condición de regular, no haya cumplido con los requisitos mínimos de asistencia para mantener tal condición, podrá rendir examen en condición de libre o recursar la asignatura.

Si bien la asistencia será computada por asignatura el alumno podrá ingresar y retirarse sólo una vez por día del establecimiento. El

Reglamento de convivencia fijará las condiciones para la entrada, permanencia y salida de los alumnos.

2. Régimen de evaluación, calificación y promoción:

El Régimen de Evaluación, Calificación y Promoción que se establece a continuación constituye el marco regulatorio de aplicación a los alumnos comprendidos en el presente Plan de Estudios. En todos aquellos aspectos no contemplados expresamente serán de aplicación las disposiciones contenidas en la Resolución Ministerial N° 94/MEyC/92 y sus modificatorias y/o ampliatorias, en cuanto no se opongan a lo dispuesto en el presente régimen.

El alumno promoverá cada una de las asignaturas en forma individual. Su avance en los requisitos del plan de estudio se realizará por asignatura, con la única condición de respetar las correlatividades que se especifican en el Anexo I, Apartado 2.4.

2.1. Evaluación y aprobación de asignaturas de cursado anual:

a) El ciclo lectivo se divide, a los efectos de la calificación de los alumnos, en dos (2) términos o cuatrimestres.

b) Durante cada uno de los términos se realiza una evaluación continua que se traduce en una calificación del término, de acuerdo con una escala de uno (1) a diez (10). Se recomienda que a fin de cada bimestre de actividad los alumnos reciban una calificación parcial que les será comunicada. Esta calificación tendrá carácter orientativo y podrá o no ser promediada para la obtención de la nota cuatrimestral

c) Cada asignatura se aprueba con una calificación de un mínimo de seis (6) puntos como promedio anual de ambos términos, siempre y cuando la nota de cada término no haya sido inferior a (4) cuatro. Si en uno de los términos obtuviere una nota inferior a (4) cuatro, aún cuando el promedio anual sea (6) seis, el alumno deberá asistir a la instancia de apoyo, recuperación y evaluación de diciembre.

d) Los alumnos regulares que obtengan como promedio anual una calificación inferior a los seis (6) puntos y no menor a cuatro (4), deben asistir a la instancia de apoyo, recuperación y evaluación de diciembre, según lo determine la Agenda Educativa del ciclo lectivo correspondiente.

e) Los alumnos que obtengan en esa instancia una calificación mínima de cuatro (4) puntos, aprobarán la asignatura y su calificación definitiva será la que resulte de promediar la calificación del curso de apoyo, recuperación y evaluación, con el promedio anual. Esta calificación definitiva podrá ser inferior a seis (6) puntos debiendo respetarse la exactitud de los centésimos resultantes del promedio.

f) Los alumnos que no aprueben en la instancia de apoyo, recuperación y evaluación y aquéllos que hubieran obtenido un promedio anual inferior a cuatro (4) puntos serán evaluados en el turno de febrero-marzo.

g) De no aprobar la asignatura en la instancia de febrero-marzo, el alumno podrá presentarse para ser evaluado hasta en los tres (3) turnos de examen consecutivos subsiguientes. De no ser aprobada en alguno de estos turnos, el alumno deberá cursar nuevamente la asignatura o rendirla en carácter de libre.

h) Los alumnos podrán inscribirse para el cursado de una asignatura anual, siempre que tenga aprobada o acreditada mediante equivalencia o sistema de diagnóstico, la asignatura requerida en el Sistema de Correlatividades.

2.2. Evaluación y aprobación de asignaturas de cursado cuatrimestral:

a) El sistema de calificación de las asignaturas cuatrimestrales sigue los mismos criterios que las asignaturas anuales, sólo que la calificación final no está dividida en términos

b) Los alumnos que no alcancen la aprobación de un nivel podrán recurrar el nivel, o acreditarlo mediante examen.

c) Los alumnos podrán inscribirse para el cursado de una asignatura de cursado cuatrimestral siempre que tengan aprobada o acreditada mediante equivalencia o sistema de diagnóstico la asignatura anterior requerida en el Sistema de Correlatividades.

ANEXO VI

Planta Orgánico Funcional

Las escuelas creadas por el Decreto N°408/GCABA/2004 cuentan con la siguiente planta orgánico funcional:

- Escuela de Educación Media N° 1 D.E. 5ª
- Escuela de Educación Media N° 2 D.E.10ª
- Escuela de Educación Media N° 1 D.E.18ª
- Escuela de Educación Media N° 5 D.E.19ª
- Escuela de Educación Media N° 6 D.E.21ª

Cargo	Cantidad	Indice Mensual
Director	1	2.100
Vicedirector	1	1.763
Secretario	1	866
Preceptores	2	904
Asesor Pedagógico	1	1.692
Cargos Docentes (TP4)	6	564
Horas cátedra	38	

La Escuela de Educación Media N° 2 D.E. 4 deberá contar con la siguiente P.O.F.:

Cargo	Cantidad	Indice Mensual
Director	1	2.100
Vicedirector	1	1.763
Preceptores	4	904
Secretario	1	866
Pro- Secretario	1	704
Asesor Pedagógico	2	1.692
Cargos Docentes (TP4)	12	564
Horas cátedra	76	
