

Universidad Nacional de San Martín
Instituto de Altos Estudios Sociales
Maestría en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural

Tesis

**“Los vínculos entre docentes y alumnos en las Escuelas de Reingreso de
la Ciudad de Buenos Aires: análisis de una estrategia de
personalización”**

Autora: Lic. Mariana Nobile

Directora: Guillermina Tiramonti

Co-director: Pedro Núñez

Agosto de 2011

Resumen

La masificación y obligatoriedad del nivel medio en un contexto de declive de la institucionalidad moderna, han obligado a ensayar nuevas estrategias para promover la inclusión de los jóvenes en la escuela secundaria. Las llamadas “escuelas de reingreso” (ER) de la Ciudad de Buenos Aires, expresión de estas estrategias, presentan una serie de variaciones al formato escolar tradicional, del cual resulta, como rasgo saliente, la configuración de vínculos estrechos y personales entre los miembros del equipo docente y los alumnos.

La tesis indaga en las condiciones que hacen posible la construcción de vínculos personalizados entre estudiantes y docentes. Por un lado, se analizan las condiciones estructurales del formato, y por el otro, las condiciones subjetivas, es decir, los rasgos que asumen los docentes que trabajan en estas escuelas y el patrón de alumno que se da a partir de una redefinición del mérito, el cual delimita quiénes permanecen y quiénes quedan fuera de ellas nuevamente. A su vez, se analizan las características que efectivamente asumen los vínculos entre docentes y alumnos, observando que los mismos conducen a la emergencia de cierta experiencia emocional gratificante que contribuye al proceso de disciplinamiento de los alumnos y, por ende, a su involucramiento con la vida escolar. Para finalizar, se presenta una reflexión en torno a las razones que conducen a la implementación de una estrategia de personalización, la cual se hace eco de algunas de las transformaciones culturales contemporáneas que revalorizan los lazos personales, en detrimento de las formas de interacción más impersonales.

La tesis presenta un trabajo de corte cualitativo, que analizó, por un lado, la normativa de las ER, y por el otro, las entrevistas realizadas a directivos, asesores pedagógicos, preceptores, docentes y alumnos, al igual que a integrantes del equipo que diagramó e implementó la política de reingreso.

Palabras clave: escuela secundaria – nuevos formatos escolares – personalización – emociones - disciplinamiento

Agradecimientos

En primer lugar, quisiera brindar mi reconocimiento a mis compañeras del “Grupo Viernes” del Área de Educación de FLACSO, con las que realizamos la investigación que dio lugar a esta tesis. Valoro profundamente el poder participar de un espacio de discusión, intercambio y trabajo colectivo, que me permite enriquecerme constantemente. Al mismo tiempo, si bien esta tesis es producto de un trabajo individual, no puede ser aislada de un proceso de discusión, análisis, interpretación y aprendizaje colectivo dentro del marco de este equipo. Quisiera realizar una mención especial a Mariela Arroyo, por sus expresiones de apoyo al igual que por compartir espacios de trabajo de los cuales aprendo continuamente.

En segundo lugar, quisiera agradecer a mis directores. A Guillermina Tiramonti por la oportunidad brindada años atrás al permitirme formar parte del equipo que ella coordina. A Pedro Núñez, por las lecturas atentas y los comentarios agudos –y por momentos, ácidos- que ha hecho durante las correcciones de esta tesis.

Por último, a quienes de diferentes maneras estuvieron presentes durante esta experiencia.

A Lucía Litichever, con quien compartimos, junto a Mariela, Nancy, Nadina, Pedro, Vero y Cecilia, mucho más que el espacio de oficina.

A Verónica Tobeña, con quien hace tiempo atrás comenzamos la maestría y enfrentamos las angustias de llevar adelante nuestras tesis.

A Victoria González, por los años de amistad atravesados por la vida académica, y especialmente, por haberme acompañado en esta oportunidad en la corrección final de la tesis.

A Leandro, por su apoyo incondicional y su paciencia –casi- infinita, que me acompaña día a día.

ÍNDICE

<u>INTRODUCCIÓN</u>	6
<u>1ª PARTE</u>	
<u>Sobre el nivel medio de escolarización</u>	
1.1. La forma escolar moderna: rasgos de la relación docente-alumno en el nivel medio	10
1.2. El nivel medio en nuestro país: de su origen elitista a la obligatoriedad	16
1.3. El nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires	22
<u>2ª PARTE</u>	
<u>Las Escuelas de Reingreso y sus destinatarios</u>	
2.1. La investigación sobre las Escuelas de Reingreso	33
2.2. La política “Deserción Cero”	36
2.3. Población destinataria: características, cambios, condiciones actuales	38
2.4. Trayectorias de los alumnos de reingreso	42
2.5. Expresiones sobre la vuelta a la escuela	48
<u>3ª PARTE:</u>	
<u>La construcción de los vínculo entre docentes y alumnos en las ER</u>	54
3.1. Análisis de las condiciones estructurales del formato de las ER	56
<i>La organización e implementación de trayectos: una propuesta curricular flexible; El tamaño de las ER; Equipo docente de las ER: formas de contratación y selección; Espacios de tutorías, clases de apoyo y talleres</i>	
3.2. Condiciones “subjetivas” para la construcción del vínculo personalizado	86

3.2.1. Rasgos docentes para posibilitar el vínculo. <i>Suspensión de las miradas estigmatizadoras; El “buen trato”; La confianza; Paciencia e indulgencia</i>	87
3.2.2. El patrón de alumno de las ER: el esfuerzo como eje de la redefinición del mérito <i>El papel de la meritocracia en la sociedad moderna; El mérito en las ER: el esfuerzo como protagonista; Las ER en la encrucijada: entre el principio meritocrático y el de la justicia social.</i>	110
3.3. Rasgos del vínculo construido <i>Primeras conceptualizaciones para pensar las emociones en la escuela; Características del vínculo construido; Dimensión emocional y adaptación a la vida institucional; Círculo virtuoso con quienes se adaptan al patrón de reingreso.</i>	133
3.4. ¿Por qué la personalización como una estrategia de inclusión?	157
Reflexiones finales	173
Bibliografía	185
Normativas	195
Anexo	
- Campaña Gráfica “Deserción Cero”	196
- Normativa de creación de las Escuelas de Reingreso	197
- Instrumentos utilizados durante el trabajo de campo	216

Introducción

En los últimos años, la escuela media ha cobrado protagonismo en la agenda educativa, tanto para los investigadores como para quienes están encargados de diseñar y llevar a cabo las políticas del sector. Este nivel de escolarización se ha caracterizado históricamente por poseer una matriz selectiva que expulsaba a quienes no se adaptaban a su patrón de alumno “normal”, patrón que en los orígenes del sistema recibía a un joven cuya responsabilidad principal eran sus estudios que luego proseguirían en la universidad. El proceso de masificación que tiene lugar desde mediados del siglo XX ha ido cambiando esta realidad, y muchos de los jóvenes que a ella llegan lejos están de ese patrón de alumno ideal. Esto se da junto a un proceso de *desinstitucionalización* de las instituciones modernas, provocado por fuertes transformaciones socioculturales que han debilitado la matriz *estado céntrica* (Tiramonti, 2004), proceso que alude a una reducción de la capacidad para llevar a cabo sus propósitos principales (Dubet y Martuccelli, 2000).

Nuevos desafíos se presentan para este nivel de escolarización a partir de la reciente promulgación de su obligatoriedad, lo que lleva a repensar aspectos de su forma tradicional que respondían a su rasgo selectivo. Actualmente vemos surgir diferentes estrategias para alcanzar la universalización, no sólo del acceso sino también del egreso en los estudios secundarios. La emergencia de variaciones sobre el formato escolar de la secundaria tradicional es una de estas estrategias, entre las que encontramos a un conjunto de escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, conocidas como “escuelas de reingreso” (ER).

La presente tesis se enmarca en una investigación más amplia que el equipo de investigación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) coordinado por Guillermina Tiramonti llevó a cabo en los años 2006 y 2007 sobre las ER. Con la pregunta por la inclusividad de la escuela media como eje, se analizan estas instituciones como ejemplo de cambios en el formato de la secundaria tradicional a fin de incorporar a aquellas poblaciones que habían quedado excluidas del sistema educativo. Las modificaciones realizadas al formato permitían observar

aquellos rasgos de la escuela media “tradicional” que eran revisados por su carácter expulsivo y selectivo.

Las visitas a las escuelas y las entrevistas a los distintos actores que día a día las vuelven posibles hicieron evidente un rasgo distintivo de este conjunto de instituciones: los vínculos que se establecían entre los estudiantes y los miembros del personal docente –directivos, profesores, preceptores y asesores pedagógicos-. Sorprendía interrogar a los alumnos acerca de aquellas características de la escuela que les gustaban, y que casi por unanimidad las respuestas hicieran foco en la relación que tenían con los docentes, en el trato que recibían de ellos, la atención, la escucha, la paciencia.

La revisión del material de campo obligaba a detenerse en el análisis de las formas de relacionarse que se daban en las ER. ¿Qué había de particular en estas escuelas que permitían la construcción de un vínculo que aparecía como personal y atento? ¿Qué incidencia tenían las variaciones realizadas al formato para que tuvieran lugar este tipo de relaciones? Estas preguntas orientaron el trabajo de análisis realizado en esta tesis.

Es por ello que nos propusimos, por un lado, indagar en las condiciones, tanto en las estructurales del formato como en las subjetivas, que hacen posible la construcción de un vínculo personalizado entre estudiantes y el personal docente; por otro lado, nos propusimos analizar el patrón de alumno que van delineando estas escuelas, patrón que delimita quiénes permanecen y quiénes quedan nuevamente fuera de ellas; por último, analizar los rasgos que efectivamente asumen los vínculos entre docentes y alumnos, observando las implicancias que los mismos tienen para éstos. A medida que avanzábamos en el análisis del material de campo, nos preguntábamos acerca del por qué de una estrategia de personalización de los vínculos para incluir a aquella población escolar que ha quedado fuera del sistema educativo, lo que llevó a que este interrogante pasara a ser un objetivo de la tesis.

El trabajo presentado utiliza herramientas de la metodología cualitativa. Básicamente, se analizan con detenimiento las entrevistas semi-estructuradas realizadas a directivos, asesores pedagógicos, docentes y alumnos en una muestra con alto grado de representatividad del universo de las ER de la Ciudad de Buenos Aires. A su vez, se analiza la normativa de estas escuelas a fin de indagar las

características del formato de reingreso que tendrían su incidencia en la construcción de vínculos cercanos entre docentes y alumnos. La investigación en la que se enmarca esta tesis se realizó cuando las ER tenían apenas unos años de funcionamiento, por tanto, como veremos, la impronta de los directivos elegidos por la gestión del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires que crea estas escuelas es evidente. Este y otros aspectos seguramente han ido cambiando con el paso del tiempo, pero consideramos que esto no afecta negativamente el análisis aquí realizado ya que a partir de él es posible pensar las relaciones entre docentes y alumnos, no sólo en las ER, sino en distintas instituciones de nivel medio.

Esta tesis se estructura en tres partes. La primera parte presenta las características de la forma escolar moderna y la configuración de relaciones entre docentes y alumnos que ella tendía a definir; luego, se analizan las principales problemáticas del nivel medio de educación, pasando revista a sus orígenes selectivos y las limitaciones que el mismo formato acarrea para la inclusión universal de la población, al mismo tiempo que se presentan dichas problemáticas en el contexto de la Ciudad de Buenos Aires.

La segunda parte de la tesis da cuenta, por un lado, de la investigación empírica realizada en las ER, presentando sus aspectos metodológicos; por otro lado, se describe la política “Deserción Cero” llevada a cabo por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, dentro de la cual se enmarca la creación de las ER.

La tercera parte aborda con detenimiento las condiciones que hacen posible la construcción de vínculos cercanos entre alumnos y docentes. El primer capítulo analiza las características del formato escolar de reingreso, dando cuenta de aquellas condiciones estructurales que coadyuvan a un proceso de personalización y estrechamiento de los vínculos entre los actores escolares, como son el tamaño de las escuelas, la cantidad de alumnos por clase, la construcción de trayectos personalizados, las tutorías, las clases de apoyo, los talleres, las formas de contratación docente, entre otros.

En el segundo capítulo se analizan aquellas condiciones, que en esta ocasión llamamos “subjetivas”, que hacen a los rasgos que deben asumir tanto el personal docente como los alumnos de las ER para la construcción de un vínculo entre ellos. Este capítulo cuenta con dos grandes apartados. En el primero de ellos pasamos

revista a las características que asumen los docentes para trabajar en las ER; se observa que tiene lugar una suspensión de las miradas negativas acerca de sus alumnos, prevaleciendo aquellas que culpabilizan al sistema por los fracasos escolares que han experimentado previamente, al mismo tiempo que hacen hincapié en sus capacidades y necesidades, lo cual los lleva a privilegiar el “buen trato”, la paciencia y la indulgencia. En el segundo apartado de este capítulo analizamos con detenimiento el patrón de alumno que se va configurando en las ER a partir de una redefinición del mérito donde cobra centralidad el esfuerzo, tanto escolar como extraescolar, permitiendo el sostenimiento de la apuesta que los profesores hacen sobre sus alumnos.

El tercer capítulo de esta tercera parte aborda las características del vínculo construido entre docentes y alumnos, analizando las implicancias de éste en el desarrollo de cierta emocionalidad que colabora con el proceso de disciplinamiento de los alumnos. Como cierre de esta parte, realizamos una reflexión en torno a las razones que llevan a implementar una estrategia de personalización de los vínculos como un medio para promover la inclusión de los jóvenes que llegan a las ER, observando cómo los cambios contemporáneos contribuirían en la asunción de este tipo de estrategia.

Para finalizar, se realiza una síntesis de lo trabajado a lo largo de la tesis, las principales conclusiones a las que hemos arribado en torno a cómo se configuran los vínculos en reingreso y a las implicancias que los mismos tienen para la inclusión de aquellos jóvenes que fueron quedando fuera del sistema educativo.

1° PARTE

Sobre el nivel medio de escolarización

1.1. La forma escolar moderna: rasgos de la relación docente-alumno en el nivel medio

Hacia fines del siglo XIX, con la conformación de los sistemas educativos nacionales, la forma escolarizada de educación se vuelve hegemónica, la cual asume rasgos que van delineando una gramática estable, resistente al paso del tiempo. Distintos autores han descripto los aspectos más salientes que constituyen la gramática¹ de la escuela moderna (Tyack y Cuban, 1997; Pineau, 2005; Dubet, 2006; entre otros). Entre éstos encontramos: la simultaneidad, basada en un supuesto de homogeneidad de la población, la cual alude al aprendizaje al mismo tiempo de todo un grupo etario de la población, aspecto que va de la mano de la presencialidad; la distribución de los tiempos y los espacios, es decir, la definición de un cronosistema escolar que delimita el tiempo escolar del no escolar, organizando tanto los días, las semanas como el año entero a partir del establecimiento de un ciclo lectivo que marca el tiempo en que se asiste a la escuela y aquel de vacaciones, independientemente de las particularidades regionales; la delimitación de un espacio intramuros, que se rige por reglas y tiempos diferentes al del mundo no escolar; la organización de los alumnos en función de las edades esperadas para cada grado; un curriculum estable de carácter enciclopédico; un sistema de evaluación y promoción.

Esta forma escolar moderna² a su vez delineaba un tipo particular de relación entre docentes y alumnos, un tipo particular de trabajo sobre los otros (Dubet, 2006),

¹ La gramática escolar alude a la forma de organización de las escuelas para impartir instrucción, que estructura su vida cotidiana al volverse imperceptible por un proceso de naturalización. En otras palabras, alude al conjunto de principios y reglas que rigen a las instituciones: organización graduada de los alumnos en aulas por edades, organización y división del tiempo y el espacio, organización de los estudiantes por cantidades determinadas, clasificación de los saberes a enseñar en materias o disciplinas y el otorgamiento de certificaciones para validar lo que se aprende (Tyack y Cuban, 1997).

² A modo de advertencia queremos señalar que lo que enunciamos como “forma escolar moderna” alude a ciertos rasgos que confluyen en la construcción de un tipo ideal al estilo weberiano, el cual constituye una herramienta metodológica cuyo fin es el de “... ‘comparar’ con él la realidad empírica, de establecer un contraste o su divergencia respecto de él, o su aproximación relativa, a fin de poder, de este modo, describirla, comprenderla y explicarla por la vía de la imputación causal, con los *conceptos comprensivos más unívocos que sea posible*” (Weber, 1997:264). Con esto deseamos señalar que no desconocemos las distintas realidades que prevalecen en los muy diversos contextos

aspecto que se vuelve necesario indagar con mayor detenimiento a los fines del presente trabajo. Una dificultad que se nos presenta a la hora de describir los rasgos de esta forma escolar es si debemos enunciarlos en tiempo pasado o en tiempo presente, dificultad que consideramos no se reduce a cuestiones estilísticas. La misma puede ser considerada como reflejo de los cambios que hemos presenciado desde hace unas décadas atrás, que desafían aspectos centrales de la forma escolar moderna, como por ejemplo, las relaciones entre las generaciones, las cuales se traducen en cambios en los modos de relacionarse que tienen lugar entre docentes y alumnos, o los cambios en la construcción, difusión y circulación del saber. En un escenario de transformaciones profundas de las instituciones modernas, el formato tradicional sigue operando pero podemos hipotetizar que lo hace en tanto factor *residual*³, como un sedimento que fuertemente condiciona lo que puede y no puede hacerse en este espacio escolar. Es por ello que se optó por presentar este tipo ideal en pasado, porque es una forma de apreciar la distancia que hoy en día tiene lugar entre la realidad y este tipo ideal que presentaremos a continuación.

Dubet (2006) designa como programa institucional a la forma escolar y al modelo de socialización que se difunde y consolida en la época moderna a fines del siglo XIX y principios del XX, considerando la acción institucional como un modelo particular de transmisión de la cultura, una interiorización de lo social. Pero el programa institucional no alude sólo a la inscripción de una cultura en un individuo, sino que remite a una forma particular de realizar este trabajo sobre los otros. Dubet define este programa “como el proceso social que transforma valores y principios en acción y en subjetividad por el sesgo de un trabajo profesional específico y organizado” (2006: 32).

La escuela moderna, para este autor, 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

locales, regionales y nacionales en que este formato fue concretado, al igual que las tensiones que se han ido sucediendo desde que el nivel secundario iniciara el proceso de masificación que paulatinamente ha ido incorporando sectores sociales excluidos en sus orígenes. Ver Willis (1988); Passerini (2000), Tenti (2009), entre otros.

³ Pensando lo *residual* en términos de Williams (1997), como aquellos elementos formados en el pasado que todavía se hallan en actividad en el proceso cultural presente.

roles con características particulares. La escuela marcaba una extraterritorialidad para llevar a cabo el proceso de socialización que, junto al monopolio de los saberes y de la cultura encarnados en ese cuerpo de especialistas que conformaban los docentes, lograba “fabricar” los individuos necesarios para la sociedad moderna.

La forma escolar se inscribía en una tradición humanista que consideraba a niños y adolescentes como “seres incompletos, todavía naturales, a veces peligrosos, y que conviene enderezarlos” (Dubet y Martuccelli, 1998:36) y desconfiaba del grupo de pares porque podía poner en riesgo esas actividades de “enderezamiento”. Esto ayudaba a construir una distancia entre niños/adolescentes y adultos, que se constituía en una barrera natural infranqueable, la cual se reflejaba en las relaciones entre maestros y alumnos (Dubet y Martuccelli, 1998:36).

Los docentes, encargados de llevar adelante el trabajo de socialización y transmisión cultural, estaban respaldados por una autoridad fuerte, dada tanto por el saber que éstos encarnaban como por el proyecto universal del cual eran representantes. El mismo carácter sagrado de la institución brindaba la autoridad que el docente necesitaba para llevar a cabo el disciplinamiento de los alumnos y la inculcación de los valores que la escuela -y la modernidad- promovía. Esta autoridad le garantizaba el respeto por parte de los alumnos y del resto de la sociedad. Los docentes “encarnaban y estaban obligados a encarnar una vocación que les confería una legitimidad y un aura que ni su salario ni sus conocimientos alcanzaban a fundar” (Dubet, 2006: 105). Gozaban así de un prestigio y un reconocimiento social por ser portadores de una autoridad fundada parcialmente en las expectativas que la sociedad tenía en la capacidad de la escuela de formar ciudadanos, así como por el lugar social que el mismo Estado les otorgaba (Birgin, 2006).

La forma escolar trazaba un paradigma de enseñanza (Willis, 1988) que establecía un tipo de intercambio “justo” entre profesores y alumnos, donde el conocimiento era un elemento central. Este intercambio establecía posiciones diferenciales para uno y otro de los actores que participaban de él, donde el profesor ocupaba un lugar de supremacía que era reconocido por medio del respeto que el alumno le profesaba. Siendo el conocimiento una mercancía escasa, esta escasez era la que concedía al profesor su superioridad moral. Este paradigma educacional dominante estaba legitimado ya que se consideraba que suministraba a los alumnos equivalentes que le

permitirían acceder a otros intercambios. Es decir, el conocimiento le permitiría acceder 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 otro tipo de intercambios.

De esta forma, las interacciones entre docentes y alumnos estaban atravesadas por una asimetría, que reflejaba las condiciones diferenciales de unos y de otros al interior de la institución. Asimetría que se encarnaba en el espacio físico, estableciendo, además de la distancia simbólica, una distancia espacial. La autoridad “comprende una espacialidad simbólica, un uso específico de los ámbitos y los cuerpos que no deja nada librado al azar” (Le Breton, 2009: 92). La materialidad de la escuela reforzaba la posición subordinada e inferior del estudiante al interior del espacio escolar (Willis, 1988).

Willis señala que los intercambios educacionales establecidos en el paradigma de la enseñanza estaban sustentados en un marco definido que establecía el eje de la superioridad del profesor de un modo particular. Mientras que el intercambio y su ‘justicia’ eran claramente visibles y eran la base para el consentimiento por parte del alumno del lugar ocupado por el profesor, el marco que sustentaba y definía los términos era al mismo tiempo menos explícito y de alguna manera más poderoso. El marco, era sustentado por la escuela gracias a la base material de sus edificios, de su organización, de sus horarios y de su jerarquía, reforzando las definiciones del intercambio propio de la enseñanza (Willis, 1988:80).

En el formato escolar tradicional, el vínculo entre docentes y alumnos se constituía en un plano desigual que requería de esta asimetría, donde cada uno ocupaba una posición designada por el rol y detentaba cuotas diferenciales de poder. Asimetría fundamentada tanto en la edad como en los saberes⁴. En primer lugar, en ella son los adultos quienes definían las conductas esperables para otros grupos de edad, quienes definían las formas de comportarse, la apariencia personal, lo que hay que aprender y respetar. En segundo lugar, el papel del docente, su autoridad, estaba fundamentado a

⁴ Como ya señalamos, estos dos aspectos se encuentran fuertemente desafiados por los cambios culturales contemporáneos que nos hablan de una modernidad tardía. La circulación del saber y las fronteras etáreas, son dos de los varios aspectos de la modernidad que han sufrido profundas redefiniciones en las últimas décadas. Sobre este tema, ver Martín Barbero (2006), Quevedo (2003), Tobeña (2011), entre otros.

su vez en el saber; los profesores aparecían como aquellos detentadores monopólicos del saber legítimo, eran ellos quienes portaban aquello que debía transmitirse a quienes llegaban a la escuela a aprender. Ese saber pedagógico dotaba a los educadores modernos de una identidad, una autoridad y una legitimidad propias (Birgin, 2006). Es así que “el docente se presenta como el portador de lo que no porta el alumno, y el alumno –construido sobre el infante- no es comprendido nunca en el proceso pedagógico como un “igual” o “futuro igual” del docente –como lo era, por ejemplo, en la vieja corporación medieval- sino indefectiblemente como alguien que siempre –aun cuando haya concluido la relación educativa- será menos respecto del otro miembro de la díada” (Pineau, 2005: 36).

Como señalábamos con anterioridad, la forma escolar moderna mantuvo fuertemente 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. Las escuelas recibían alumnos, y estos tenían que estar dispuestos a recibir el saber que éstas estaban dispuestas a “trasvasarles”. 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).

Si bien ciertos rasgos de la forma escolar son válidos tanto para el nivel primario como para el secundario –la gradualidad, la simultaneidad, la presencialidad-, otros marcan una clara distinción, como por ejemplo, el sentido de cada nivel y la población a la que atiende cada uno de ellos. En primer lugar, la escuela primaria, elemental estuvo pensada para que toda la población accediera a ella, recibiendo la instrucción necesaria para ejercer los derechos y deberes ciudadanos, desarrollar habilidades vinculadas al trabajo, y sobre todo, la homogeneización de ciertos rasgos como la lengua y en particular la inculcación de un sentimiento nacional, la

construcción de una nación que generara un marco de integración. A diferencia de esto, el nivel medio se proponía la formación de elites administrativas, profesionales y políticas, es decir, no estaba destinado para la totalidad de la población. Quienes asistían a este nivel de escolarización recibían una formación que los empapaba de “la” cultura general traducida en un currículum enciclopédico que compendia la definición de “alta cultura” de la clase dominante de la época. La misma matriz del nivel buscaba seleccionar a aquellos que iban a ocupar los peldaños superiores de la escala social, selección siempre asociada a un determinado patrón de clase.

El secundario, en particular, recibía a un alumno cuya responsabilidad y obligación principal estaba centrada en sus estudios y en el cumplimiento de las tareas escolares. Siendo miembros de las elites o bien, “pobres meritorios” becados por sus “talentos” (Gluz, 2006), quienes accedían al secundario no se veían obligados a afrontar responsabilidades laborales o económicas a una temprana edad. El patrón de alumno que conformaba expulsaba y excluía a todo aquel que no reuniera las condiciones y características esperadas para un estudiante de secundaria. La imagen de alumno ideal que prevalecía (y que la nostalgia muchas veces hace que siga operando en la actualidad) mostraba a un sujeto serio, respetuoso, dedicado exclusivamente a los estudios.

El recorrido que hemos realizado de esta “forma escolar moderna” y especialmente, de la relación entre alumnos y docentes que configuraba, nos permite tener presente aquellos rasgos que delinearon ciertas formas de interactuar que en algunos casos persisten y en otros se vislumbran de maneras cambiadas en el conjunto de las escuelas secundarias. Desde los inicios del proceso de masificación del secundario, esta forma rígida y selectiva ha sufrido tensiones que obligaron a modificar sus formas de actuar. No sólo cambiaron las condiciones socioeconómicas, sino que cambió profundamente la población que asiste al nivel medio –tanto en términos cuantitativos como en su composición social-, al mismo tiempo que han tenido lugar profundas transformaciones culturales que hicieron que la realidad se distancie aún más de la imagen idílica del alumno secundario. Las distintas oleadas de masificación que provocan la expansión de la educación y la extensión de las trayectorias educativas, junto con la emergencia de las llamadas “culturas juveniles” a partir de la consolidación de un mercado de consumo adolescente, llevan a que la

frontera entre el espacio escolar y su exterior que enunciaba el tipo ideal de la forma escolar moderna sea cada vez más permeable, conduciendo a que las expresiones culturales juveniles estén cada vez más presentes en el espacio escolar (Feixa, 2006; Passerini, 2000).

1.2. El nivel medio en nuestro país: de su origen elitista a la obligatoriedad

Hacia fines del siglo XIX la educación en Argentina asume un papel social y político relevante, tanto para la integración y homogeneización de la población en un imaginario y una lengua nacional, así como para el proceso de movilidad social. La escolarización en nuestro país se constituyó como un espacio de integración de los diferentes sectores sociales que emergían a la vida social y económica. La escuela representó un dispositivo de carácter público que resultaba efectivo para incorporar a estos sectores a un universo compartido de valores y normas (Puiggrós, 1992; Sarlo, 1998).

Como ya mencionamos con anterioridad, el nivel primario, tempranamente obligatorio, estaba orientado a toda la población, a su socialización e integración social y nacional. Pero no sucede lo mismo con el nivel medio. En sus orígenes, se desarrollan dos circuitos particulares. Uno de ellos, el de los Colegios Nacionales, cuya función consistía en la formación de los cuadros técnicos y políticos del país, asumiendo un carácter propedéutico (Tedesco, 1986). El otro, el de las Escuelas Normales para la formación de maestros, pensado como un nivel terminal que no promovía el ingreso a los estudios superiores.

La segunda mitad del siglo XIX presencia la creación de una serie de colegios que brindan educación preparatoria para la consecución de estudios universitarios⁵. Estos colegios brindan una formación general, donde el enciclopedismo pasa a ser el modelo curricular por excelencia, constituyendo un canon que responde a los parámetros de la “alta cultura”. Hacia la primera década del siglo XX, los rasgos del formato de la escuela media de nuestro país ya se habían estabilizado, volviéndose la

⁵ 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).

forma hegemónica que va a persistir sin sufrir grandes modificaciones a lo largo del siglo XX, instalándose en el imaginario como “la escuela secundaria”. Estos rasgos son: “el saber escolar separado en gajos o ramos de la enseñanza (asignaturas o materias), la enseñanza simultánea de esas asignaturas, formación de docentes en relación con esa división de gajos o materias de la enseñanza, un curriculum graduado, es decir, una determinada secuencia con la aprobación de las materias en simultáneo y encadenadas propedéuticamente (promocionando de un año a otro sólo a través de la aprobación de todas la asignaturas), una secuencia fija con agrupamientos escolares en base a la edad, el aula/sección como unidad espacial, el ciclo y el año escolar como unidades temporales, un curriculum generalista y enciclopédico, una jerarquía de saberes vinculada a formas de distinción social, una fuerte presencia de la lógica meritocrática, dispositivos de evaluación –el examen, con una dimensión privada del sujeto y una pública representada en las acreditaciones-, el individuo como unidad de *formación*, el distanciamiento de la vida “mundana” o de la vida por fuera de la escuela, la neutralidad y la objetividad como pilares de su función social [...], la condición de preparatorio para lo que vendría después” (Southwell, 2011:47).

En relación con la población que asistía al nivel medio, observamos que se constituía en un espacio restringido. En los orígenes, los colegios nacionales sólo atendían a un 1% de la población (Southwell, 2011:41), por tanto su acceso estaba vedado para ciertos grupos. Por un lado, los sectores populares que por la situación económica y la pertenencia social se insertaban tempranamente en el mundo del trabajo. Por otro lado, las mujeres cuyo lugar social estaba pensado al interior del espacio privado, dedicadas a las responsabilidades familiares, las cuales eran incompatibles con la vida pública; aunque quienes se salían de dicho “destino” lo hacían a través de la docencia, formándose en las Escuelas Normales.

Desde los años '30, los sectores medios fueron presionando para integrarse a la educación secundaria, pero es hacia los años '50, que el nivel va asumiendo un carácter masificado. Durante el primer peronismo, con la creación de las escuelas técnicas que buscaba responder a la demanda de mano de obra calificada que requería el proceso de industrialización, los sectores obreros acceden en forma masiva al nivel medio. En las décadas siguientes, este nivel continúa expandiéndose,

aunque a un ritmo menos acelerado que al registrado durante el peronismo (Southwell, 2011).

Este fenómeno de expansión del secundario en nuestro país acompaña las tendencias internacionales que se registran luego de la segunda guerra mundial. Con los procesos de recomposición de las sociedades y las economías, la apuesta por la expansión de la educación media adquiere un amplio consenso entre las naciones de occidente (Hobsbawn, 1998). Así, los países de la región, y la Argentina no fue la excepción, experimentan un proceso de crecimiento en las tasas de escolarización del nivel medio, que conduce a un proceso de masificación, que va tensionando la matriz elitista originaria.

La consecución de estudios secundarios, especialmente, la adquisición del título, operó en nuestro país como un pasaporte de ascenso social. Como señala Filmus y otros, “numerosas investigaciones han demostrado que la expansión de la cobertura educativa tuvo una relación directa con los procesos de movilidad social ascendente que se verificaron en diferentes países de la región” (Filmus *et al.*, 2001:33). Quienes finalizaban el secundario lograban acceder a los sectores más modernos de la economía, de más alta productividad y de mejores salarios, pasando a ser el nivel de instrucción “...uno de los factores que con mayor fuerza se asociaban con la desigualdad de ingresos” (Filmus, *et al.*, 2001:34). La expansión y extensión de la educación estaba acoplada a un mercado de trabajo dinámico que permitía que esa inclusión en términos educativos y culturales se tradujera en una inserción en la estructura socio-ocupacional (Kessler, 2010).

Las reformas políticas y económicas que tuvieron lugar en la década de los '90, reconfiguraron la estructura social, generando niveles inéditos de pobreza y desigualdad. Esto va acompañado de redefiniciones en las formas de actuar del Estado, el cual deja de proponerse una intervención integral en el campo social y económico, focalizando sus acciones en las poblaciones afectadas negativamente por el cambio económico. Las intervenciones del Estado se legitimaron en la medida que atendían a los sectores más vulnerables.

En este contexto sociohistórico tiene lugar una situación paradójica, se dan mayores niveles de escolarización, pero con mayores niveles de exclusión social (Tenti Fanfani, 2007). La matrícula se expande, pero esta expansión no va acompañada por

los aportes presupuestarios necesarios, lo cual afecta la calidad del servicio educativo brindado por el Estado, profundizando así la fragmentación del sistema (Tiramonti, 2004). Es decir, hay más chicos en las escuelas y permanecen por más tiempo, pero los aprendizajes no son satisfactorios, al igual que los niveles de egreso (PREAL, 2005; Tenti Fanfani, 2007).

Con respecto al nivel medio, ha tenido lugar un fenómeno de constante expansión a partir de la incorporación de sectores sociales tradicionalmente excluidos de este tramo de la escolaridad⁶ (Filmus y Moragues, 2003; Figueiredo P. Gouvea y otros, 2005). Cada vez más egresados de la escuela primaria ingresan al nivel secundario, siendo, en muchas ocasiones, “los primeros” en la familia en acceder a este nivel de estudios, al mismo tiempo que son “los últimos en llegar” desde la expansión de la cobertura del sistema educativo (Fogolino, Falconi y López Molina, 2008). Lo que hay que tener en cuenta es que esta incorporación al nivel se va dando a través de circuitos diferenciados que van fragmentando y diversificando la oferta educativa (Tiramonti, 2009). Por otra parte, al fenómeno de incremento de la matrícula hay que sumarle el de altas tasas de deserción. Si bien las tasas de acceso aumentan, no sucede lo mismo con las tasas netas de egreso, quedando en evidencia los procesos de desigualdad que imperan al interior del sistema. Es decir, más chicos ingresan al secundario, pero pocos logran finalizar sus estudios.

La promulgación de la obligatoriedad del nivel medio conlleva una profundización del proceso de masificación, lo cual establece un escenario diferente, ya que hoy en día el secundario debe albergar a todos los jóvenes en una escuela que fue pensada para pocos, proceso que se da en una situación de profunda pauperización de la población y una estructura social fragmentada (Svampa, 2005).

En los '90, la Ley Federal de Educación (N° 24.195/93) ampliaba la escolaridad, llevando la obligatoriedad desde la sala de 5 años del nivel inicial hasta la finalización de la EGB 3. Más recientemente, la Ley de Financiamiento Educativo (N° 26.075/05) incluye entre sus metas la necesidad de avanzar en la universalización del nivel medio y, prioriza, en la asignación de recursos para el cumplimiento de

⁶ La tasa neta de escolarización para el nivel medio fue en franco crecimiento en los últimos veinte años. Los valores de la misma son: 42,2% en 1980; 59,3% en 1991; 69,9% en 1998 y 71,5% en el año 2001 (Fuente: Para 1980, 1991 y 2001, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología en base a datos de los censos de población del INDEC).

otras metas educativas, “*los sectores sociales y las zonas geográficas más desfavorecidas*” para mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo argentino.

Posteriormente, con la promulgación de la Ley Nacional de Educación (N° 26.206/06) en diciembre de 2006, la obligatoriedad del nivel medio (artículo 16°) extiende a trece los años de escolaridad obligatoria. La ley enuncia que el cumplimiento de la obligatoriedad se garantizará a través de “*alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales*”. El grupo de artículos que hacen referencia específica al nivel medio (Art. 29° a 32°) enfocan la necesidad de implementar cambios curriculares y de abordar alternativas de acompañamiento de las trayectorias escolares de los jóvenes con incorporación de perfiles como “tutores, coordinadores de curso” así como el desarrollo de espacios extracurriculares vinculados al arte, a la recreación, a la acción solidaria.

Lo señalado hasta aquí, nos muestra que la evolución del nivel medio de escolarización en nuestro país ha ido experimentando una progresiva expansión y masificación a partir de la incorporación de sectores sociales excluidos en el momento de los orígenes del sistema. Esta progresiva masificación fue tensando la matriz elitista y selectiva del secundario, llevando a que la incorporación tuviera lugar a partir de la creación de circuitos que tendieron a segmentar y fragmentar el sistema educativo. La reciente promulgación de la obligatoriedad del nivel cambia la dirección de las políticas orientadas para el nivel, ya que hoy en día alcanzar la universalización del mismo pasa a ser la meta, la cual va de la mano del desafío de mejorar la calidad de los aprendizajes experimentados por los alumnos que transitan por las escuelas.

Este nuevo escenario obliga al ensayo de estrategias que intentan volver menos rígida y expulsiva a la escuela secundaria, las cuales van generando 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). Las estrategias implementadas van desde la introducción de normativas y reglamentaciones que

tienden a subsanar algunos de los aspectos más expulsivos de la escuela –inscripción sin DNI, regímenes de asistencia especiales para madres y padres, incorporación de salas de jardín maternal, etc.- a la creación de instituciones con rasgos diferenciales a los de la escuela tradicional –escuela de fábricas recuperadas, escuelas de reingreso, bachilleratos populares, CESAJs, entre otras experiencias⁷. Los denominados “nuevos formatos escolares”⁸ intentan flexibilizar 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). 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). El caso estudiado por esta tesis, las ER, es considerado un ejemplo de estos nuevos formatos escolares.

1.3. El nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires⁹

El nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires presenta una conformación heterogénea, la cual responde, en cierta medida, a las diferentes etapas en las que se

⁷ Las experiencias mencionadas responden a diferentes iniciativas, algunas generadas desde el Estado, como medidas de política pública –las ER y los CESAJs son ejemplo de ello- mientras que otras responden a la labor iniciada por diferentes organizaciones sociales, las cuales terminan por institucionalizarse y ser reconocidas por el sistema educativo formal.

⁸ La emergencia de variaciones sobre el formato escolar tradicional no es un fenómeno que podamos observar sólo en Argentina, encontrándose experiencias de este tipo en otros países que procuraron modificar la configuración de las escuelas de manera de incrementar su potencialidad como agencias de inclusión de nuevos grupos sociales. Entre las experiencias internacionales, en los años '90, en los EE.UU. se implementaron las escuelas de servicio completo (que brindan servicios educativos, culturales y de salud a los alumnos y sus familias fuera del horario escolar) y el modelo organizativo escuela-comunidad (que busca tener una mayor influencia en las escuelas de toda una comunidad) (Warren, 2005). En el contexto latinoamericano, se pueden observar los casos brasileño y chileno, los cuales buscaron generar modos de organización que prolongaran la permanencia de los estudiantes. La experiencia de Brasil a través del Programa de Mejora y Expansión del Nivel Medio procuró la expansión de la cobertura del nivel mediante la redefinición de los contenidos curriculares, la regularización del flujo escolar, la reducción de la tasa de abandono y la mejora de la relación escuela, familia y sociedad (Figuereido Portugal Gouvea y otros, 2005). Asimismo, se registran experiencias tanto en San Pablo como en Río de Janeiro de extensión de la actividad de la escuela los fines de semana, generando espacios institucionalizados para la socialización de los jóvenes. En Chile, en los años '90 se impulsó la jornada escolar completa y la reforma curricular a través del programa Liceo para Todos (Cariola y otros, 2003).

⁹ Este apartado retoma los datos presentados en “Informe Final: Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina” (FLACSO – Fundación Carolina).

produce su expansión. Hasta los años '90, la ciudad de Buenos Aires estaba a cargo de sólo tres instituciones secundarias de su jurisdicción¹⁰. Pero 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-¹¹. Los objetivos centrales de esta medida fueron, por un lado, la incorporación de sectores de la población que históricamente habían estado excluidos y, por otro, aumentar la oferta escolar del nivel en distritos que evidenciaban un déficit de escuelas secundarias públicas (Vior y Mas Rocha, 2006; Decreto 1182/CABA/90).

La segunda etapa se da a partir de la Ley de Transferencia (N° 24.049/92), donde el nivel atraviesa por una gran expansión, ya que la jurisdicción porteña pasa a tener bajo su órbita 122 establecimientos de nivel secundario, las cuales se dividían en dos grandes grupos según su procedencia: escuelas “transferidas” y escuelas “históricas” o EMEMs.

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 social y educativa. 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. Estas acciones también deberán incluir cambios curriculares y capacitación del cuerpo docente.

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

¹⁰ 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.

¹¹ En 1991 se crearon ocho escuelas, a las que se le sumaron otras siete escuelas más, 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).

dependientes de la Dirección de Área de Educación Media y Técnica, entre las que se encuentran las ER, y se crearon trece Centros de Enseñanza Secundaria dependientes de la Dirección de Área de Educación del Adulto y del Adolescente.

La Ciudad de Buenos Aires es una de las jurisdicciones que presenta condiciones socioeconómicas y demográficas más favorables a nivel nacional¹², sobre todo si tenemos en cuenta ciertos indicadores relacionados con las condiciones habitacionales, laborales, de salubridad, educativos, entre otros¹³. A pesar de esto, la brecha entre sectores sociales, que se traduce en términos geográficos en una brecha entre el norte y el sur de la ciudad, da cuenta de 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.

En el año 2001, la información censal da cuenta de que aproximadamente 10.000 jóvenes de la ciudad de Buenos Aires, de entre 13 y 17 años, no estaban asistiendo a un establecimiento educativo. El crecimiento de la pobreza en las últimas décadas a un nivel nunca antes visto ha modificado fuertemente las condiciones de vida de los habitantes de la Ciudad. Según información del año 1990, el 20,9% de los porteños vivía debajo de la línea de pobreza y el 3,1% de la de indigencia. En el año 2002¹⁴, esa situación había empeorado, ya que el 6,3% de la población estaba por debajo de la línea de indigencia. Hacia el año 2006 los niveles de pobreza tienden a descender,

¹² El presente apartado presenta una serie de datos estadísticos, tanto relativos a condiciones sociodemográficas como a educativas. Debido a que el trabajo de campo se realizó durante los años 2006 y 2007, se optó por presentar la información estadística disponible en ese momento.

¹³ Mientras que en el país la pobreza estructural alcanza al 17,7% de la población, en la Ciudad el 7,8% vive en viviendas de tipo inconveniente o presenta alguna carencia habitacional. En la Argentina sólo el 51,6% de las viviendas tienen agua corriente de red mientras que, en la Ciudad casi todas tienen acceso a este servicio (99,8%). Datos: Población con NBI (2001): CBA 7,8%; País 17,7%; Población por debajo línea de pobreza (2006): CBA 12,6%; País 31,4%; Población por debajo línea de indigencia (2006): CBA 4,2%; País 11,2%; Viviendas con agua corriente de red (2001): CBA 99,8%; País 51,5%; Mortalidad infantil cada 1000 nacidos vivos (2003): CBA 10,3%; País 16,5%). En términos del mercado de trabajo, en el país es más baja la tasa de actividad y más alto el desempleo mientras que la Ciudad, en los últimos años ha mejorado bastante su participación activa. El índice de desarrollo humano, que expresa condiciones de vida, de educación y de niveles de ingreso muestra también a esta jurisdicción por encima del promedio del país. (Datos: Tasa de actividad (2006): CBA 54,7%; País 46,7%; Tasa de desempleo (2006): 9%; País 10,4%; Índice de Desarrollo Humano (2004): CBA 0,8360; País 0,7880).

En resumen, se puede afirmar que la Ciudad presenta condiciones de vida muy favorables que, además, como veremos a continuación, se corresponden con condiciones educativas que dan cuenta de altos niveles de escolarización entre su población. Fuente: Datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda, INDEC y Estadísticas Sectoriales 2003 y Encuesta Permanente de Hogares 2006.

¹⁴ Es preciso señalar que los datos del 2002 reflejan la situación de profunda crisis económica que atravesaba el país en ese momento, que posteriormente deriva en una crisis política e institucional.

llegando a un 12,6% de personas por debajo de la línea de pobreza y a un 4,2% por debajo de la línea de indigencia¹⁵.

Si se observa la evolución de las condiciones educativas de la población entre los años 1991 y 2001 se constata el mejoramiento de los niveles de educación en la población de la Ciudad. Mientras que hace 15 años la mitad de la población tenía hasta el nivel secundario incompleto, en el año 2001 ese porcentaje descendió 10 puntos, teniendo el 58% de la población, por lo menos, estudios secundarios completos. De ellos, un 20% finalizó estudios superiores.

¹⁵ Encuesta Permanente de Hogares (2006) e Informe de Resultados N° 22, DGEyC.

Cuadro 1: Población de 15 años y más, años 1991 y 2001 según máximo nivel educativo alcanzado.

Máximo nivel de educación alcanzado	1991		2001	
	Absolutos	%	Absolutos	%
Total	2.377.802	100,0	2.307.177	100,0
Sin instrucción	24.025	1,0	41.598	1,8
Primario incompleto	161.154	6,8	96.941	4,2
Primario completo	608.256	25,6	419.479	18,2
Secundario incompleto	437.150	18,4	389.333	16,9
Secundario completo	462.171	19,4	552.914	24,0
Terciario incompleto	88.596	3,7	78.720	3,4
Terciario completo	134.614	5,7	161.164	7,0
Universitario incompleto	241.155	10,1	268.769	11,6
Universitario completo	220.681	9,3	298.259	12,9

Fuente: Dirección General de Estadística y Censos en base a datos de los censos de población 1991 y 2001. INDEC

En lo que hace a las condiciones educativas del grupo de edad vinculado al nivel medio, las tasas de escolarización evidencian importantes aumentos. De acuerdo con la información proveniente de los censos de población, en los últimos 15 años, si bien no hubo incrementos poblacionales en el grupo de 13 a 17 años, el porcentaje de asistencia a establecimientos educativos de la población de esa edad se incrementó de manera importante (16%). Esto da cuenta del proceso de masificación del acceso a la escuela media que mencionábamos con anterioridad.

Cuadro 2: Condiciones educativas de la población de 13 a 17 años. Años 1980, 1991 y 2001.

Evolución de condiciones educativas	1980	1991	2001
Población de 13 a 17 años	171.298	205.539	167.640
Asistencia	135.378	181.425	157.096
Porcentaje asistencia	79,0%	88,3%	93,7%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de los Censos de Población, años 1980 a 2001.

No obstante las buenas condiciones sociales y educativas para el conjunto de la Ciudad, al analizar con mayor profundidad, se observan fuertes desigualdades en los indicadores sociales y educativos. La asistencia del grupo de 13 a 17 años es diferencial dependiendo de los ingresos y de la condición de actividad del jefe de hogar. Según datos del año 2003, mientras que en los hogares con mejores ingresos asiste el 98,1% de los jóvenes, en hogares con los ingresos más bajos lo hace el 84,4%. De igual manera, mientras que en los hogares con jefes ocupados asiste el 94,1% de los jóvenes, en los hogares con jefes desocupados asiste sólo el 80,2%. Dar cuenta de estas diferencias permite focalizar la mirada en las estrategias que se despliegan desde las políticas sociales para promover mejores condiciones en aquellos sectores en los que vive la población más desfavorecida.

Como fue señalado, en la Ciudad de Buenos Aires se registra una brecha entre la zona sur y la norte, es por ello que se presentarán algunos datos que dan cuenta de la postergación que sufre la zona sur.

En relación con el ingreso medio de la población de la Ciudad en el año 2005 ascendía a \$1.194. En los extremos, en zona norte, ese valor trepa a los \$ 1.669 y en zona sur a \$672. Es decir que los habitantes de zona sur percibían en 2005 ingresos 2,4 veces inferiores a los habitantes de zona norte.

Un primer indicador que permite observar diferencias en los logros educativos de la población adulta, es el promedio de años de escolarización para la población de 25 años y más. Para toda la Ciudad ese indicador se ubica en 12,2 años (datos del 2005),

lo cual da cuenta del acceso, en promedio para la población, a un nivel medio completo. En la zona norte este valor supera los 13,6 (CGP 2 Norte), evidenciando el acceso a estudios superiores mientras que, en el otro extremo, en zona sur (CGP 8) promedia los 9,4 años, lo cual deja a esa población, en promedio, con un nivel medio incompleto (apenas superando los dos primeros años de este nivel).

La zona sur de la Ciudad presenta condiciones sociales, económicas, demográficas y educativas que la convierten en el escenario prioritario de atención para las políticas sociales. Abarca los Centros de Gestión y Participación (C.G.P)¹⁶ 3, 4, 5 y 8; los distritos escolares 4°, 5°, 19° y 21° e incluye a los barrios de La Boca, Barracas, Parque Patricios, Nueva Pompeya, Villa Soldati, Villa Lugano y Villa Riachuelo.

Cuadro 3. Indicadores seleccionados total Ciudad y zona sur. Año 2001.

Indicadores	Zona Sur	Total Ciudad
Hogares con 5 miembros o más	20,1%	9,9%
Cobertura médica – sólo sistema público	40,5%	21,0%

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda. 2001. INDEC.

Algunos indicadores dan cuenta de esta polaridad, como los arriba mencionados, que expresan condiciones de vida en donde el hacinamiento habitacional (hogares en los que hay más de tres personas por cuarto) y la atención médica básica incluyen a una parte importante de la población de la zona sur de la Ciudad.

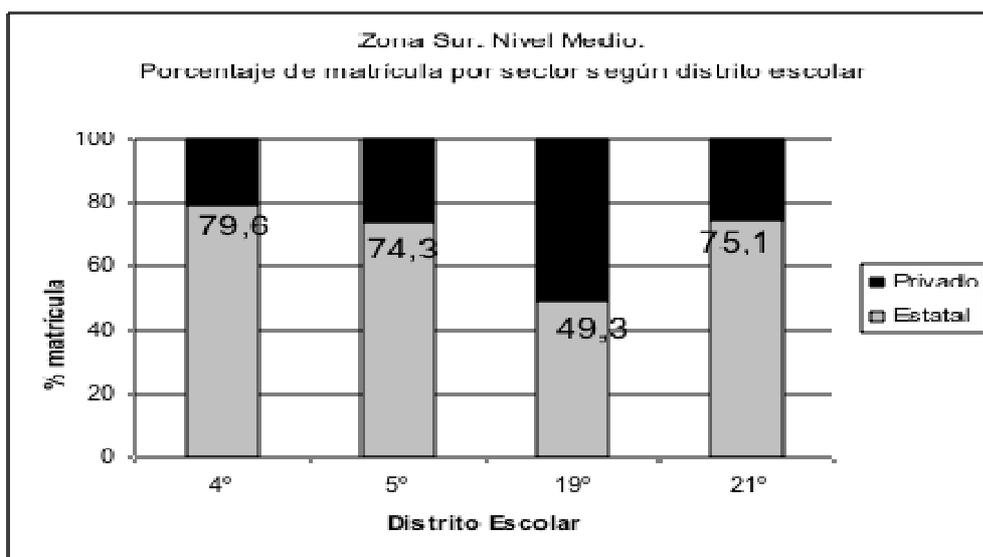
Las tasas de escolarización en el nivel medio también evidencian diferencias en el acceso del grupo de jóvenes. Mientras que en la Ciudad el 89% de los jóvenes de 13

¹⁶ Los CGP son la base de la descentralización administrativa que se propone desde el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ésta se encuentra dividida en 16 CGPs. Fueron creados a fin de lograr una descentralización en la provisión de algunos servicios (trámites del Registro Civil, Rentas, infracciones de tránsito).

a 17 años se encuentra asistiendo al nivel medio (según datos de la Encuesta Anual de Hogares del año 2005), todos los CGP de zona sur se ubican por debajo de ese promedio de asistencia: en el CGP 3 asiste el 75,2%, en el CGP 4, el 81,6%, en el CGP 5, el 85,4% y en el CGP 8 asiste el 76,4% de ese grupo de jóvenes.

En 2005, en la zona sur, había 55 establecimientos de nivel medio de educación común. De ellos, el 50% eran de gestión estatales, sin embargo el 72% de los alumnos matriculados de la zona sur (26.511 alumnos) asistían a esas escuelas. Como se observa en el gráfico, el porcentaje de matriculación en escuelas estatales por distrito escolar es elevado en casi todos, excepto en el distrito escolar 19°.

Gráfico 1. Zona Sur. Alumnos matriculados por distrito escolar según sector. Año 2006



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Relevamiento Anual 2006. Departamento de Estadística del Ministerio de Educación del G.C.B.A

En la región hay además establecimientos de nivel medio con planes de estudio de menos años de duración (4 y 3 años), habitualmente consignados como educación de jóvenes y adultos. El 88% de los alumnos que concurre a esta oferta educativa asiste a establecimientos estatales. Las ER pertenecen a este universo, por el hecho de tener planes de estudio de 4 años de duración, y por estar destinadas a adolescentes de más de 16 años.

Hay algunos indicadores básicos que permiten dar cuenta de las problemáticas que enfrentan las escuelas (en rigor, los alumnos que a ellas concurren), en relación a la promoción de los aprendizajes.

Cuadro 4: Indicadores educativos seleccionados de distritos escolares de la Zona Sur de la Ciudad de Buenos Aires. Año 2005.

	% repitencia	% sobreedad	% promovidos	% salidos sin pase
Total Ciudad	14,9	44,2	45,0	10,6
D.E 4°	17,2	50,0	44,5	14,5
D.E 5°	13,3	46,7	44,4	11,4
D.E 19°	20,6	62,1	28,6	18,2
D.E 21°	13,3	46,0	39,0	9,0

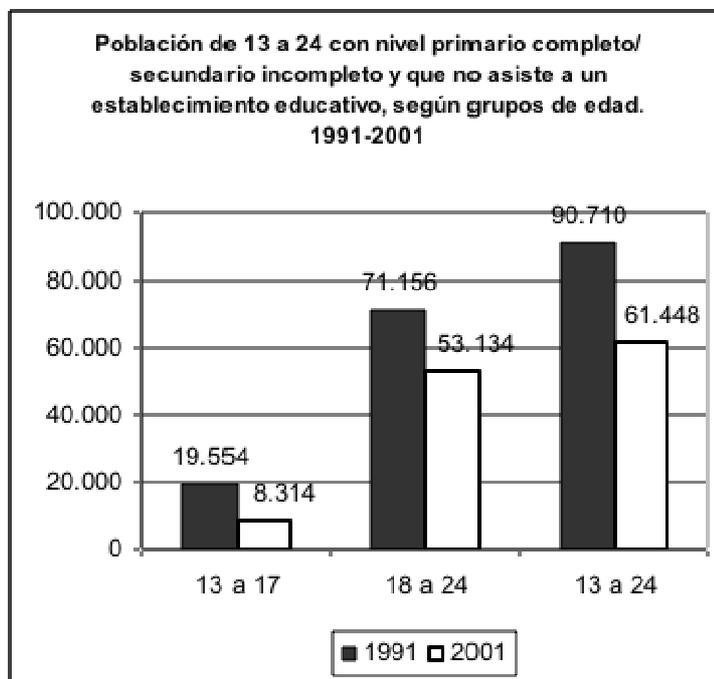
Fuente: Elaboración propia en base a datos del Relevamiento Anual 2005. Departamento de Estadística del Ministerio de Educación del G.C.B.A

Excepto el distrito 21° en dos de los indicadores, para todo el resto, los valores dan cuenta de condiciones educativas desfavorables en relación al promedio para la Ciudad. Es el distrito 19° claramente el que presenta altos porcentajes de repitencia, de sobreedad y de abandono sumados a una muy baja promoción al último día de clases. Allí, sólo 3 de cada 10 alumnos consiguen finalizar el año con la posibilidad de pasar al próximo año de estudios. El resto debe presentarse a rendir exámenes en los turnos de diciembre y marzo para evitar la repitencia.

Durante el año 2006 en estos distritos también se registró un importante número de abandonos. Entre los meses de marzo y de agosto 1.105 alumnos dejaron de cursar durante el ciclo lectivo, la mayor parte de los cuales se encontraba cursando el primer año de estudios. En toda la Ciudad, en las escuelas estatales el total de abandonos impactó en 5.263 alumnos.

Estas condiciones han dado lugar a un conjunto de programas y acciones, desde la política educativa para intentar revertir o mejorar la situación de estos adolescentes, siendo las ER una de ellas.

Gráfico 2. Población que no asiste y está en condiciones de asistir al nivel medio por grupos de edad. Años 1991 y 2001.



Fuente: Informe de Nivel Medio, Dirección de Investigación del G.C.B.A

Entre los años 1991 y 2001 se verifica una importante disminución de la población por fuera del sistema educativo, vinculado a la ampliación de la escolaridad y a los procesos de masificación que en toda América Latina dan cuenta de una ampliación de las oportunidades educativas en los últimos años. Sin embargo, hacia el año 2001 un importante número de jóvenes en condiciones de asistir al nivel medio no lo estaba haciendo (8.314). Lo que interesa señalar en este punto es que esta jurisdicción, aún con situaciones sociales favorables, presenta un límite, un núcleo duro, en la inclusión de todos los jóvenes al nivel medio. Esto se expresa en la desigual incorporación al sistema según sector social y áreas geográficas. Una parte importante de estos adolescentes y jóvenes pertenecen a hogares pobres, tal como se observa en el cuadro siguiente.

Cuadro 5: Privación material de los hogares de la población que no asiste al nivel medio. Año 2001. Ciudad de Buenos Aires.

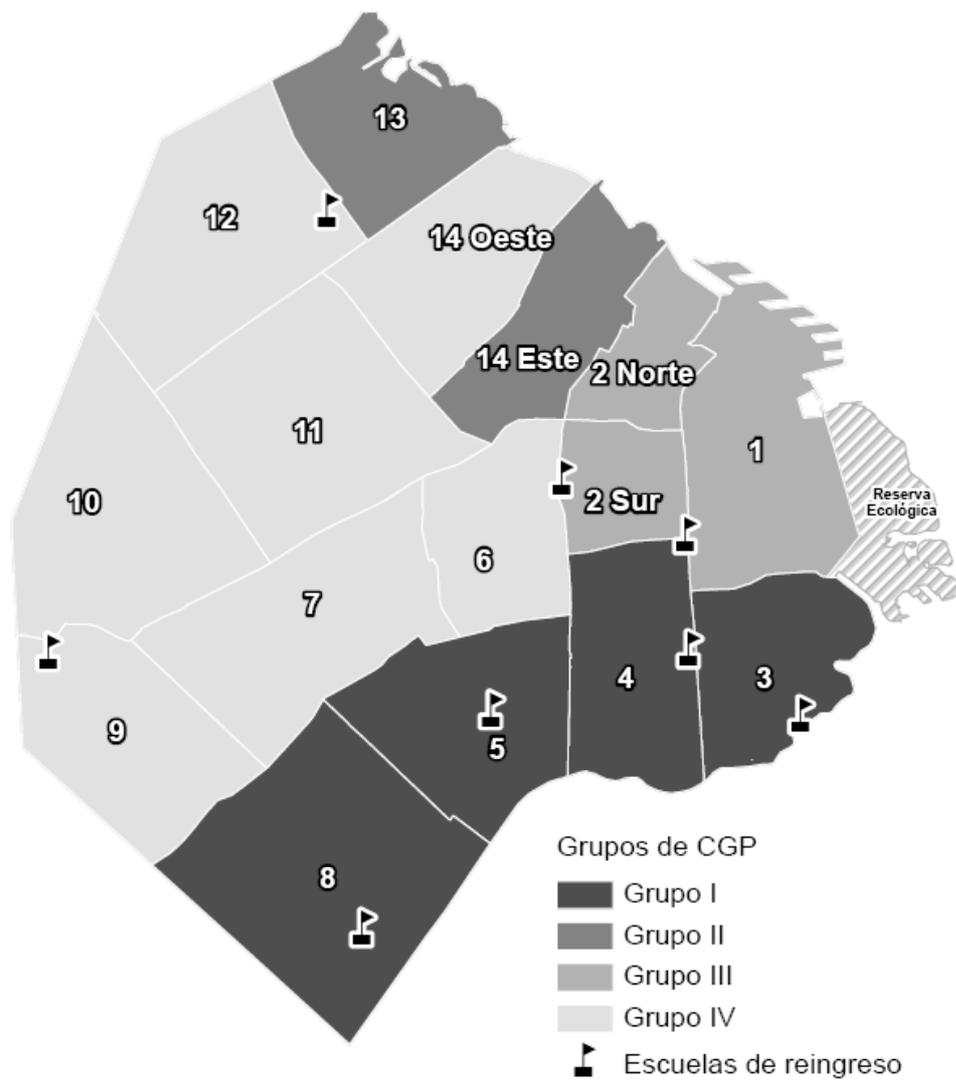
Grupos de población	Índice de privación material de los hogares				
	Sin privación	Sólo de recursos corrientes	Sólo patrimonial	Convergente	Total
Población en condiciones formales de cursar y que no asiste	3,5	8,1	15,8	15,3	4,9
Resto de la población de la edad	96,5	91,9	84,2	84,7	95,1
Total de población de 13 a 17 años	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia en base al Censo de Población, Hogares y Viviendas 2001. INDEC

Del cuadro anterior se observa que, entre los jóvenes de 13 a 17 años, hay mayores probabilidades de no asistencia cuando viven en hogares con algún tipo de privación, aumentando sensiblemente esta probabilidad en los hogares con privación patrimonial (exclusivamente o convergente). La probabilidad de no asistencia en hogares con este tipo de privación es cuatro veces mayor a la de los hogares sin privación. Es hacia estos jóvenes que está dirigida la propuesta de reingreso.

El mapa que se presenta a continuación presenta la ubicación de las ER y la regionalización de la Ciudad en base a los indicadores socio-demográficos presentados.

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.).

2° PARTE

Las Escuelas de Reingreso y sus destinatarios

2.1. La investigación sobre las Escuelas de Reingreso

Hasta aquí hemos señalado algunas de las dificultades que se le presentan al nivel medio. El debilitamiento de la institucionalidad moderna, la progresiva masificación que tensiona la matriz elitista de la escuela secundaria, la reciente condición de obligatoriedad, son todas situaciones que han conducido a que la escuela media esté en el centro de las preocupaciones, tanto para la agenda política como para la de investigación. Como ya fue señalado, ante estas problemáticas se han desarrollado, desde la gestión, distintos tipos de políticas educativas, entre las que encontramos la emergencia de instituciones cuyos formatos presentan rasgos diferenciales al de la forma escolar tradicional.

El presente trabajo se inserta en una investigación más amplia, llevada a cabo por el equipo de investigación del cual formo parte, coordinado por la Lic. Guillermina Tiramonti, con sede en el Área de Educación de FLACSO Sede Académica Argentina y que contó con el financiamiento de la Fundación Carolina de España. El título de esta investigación es “Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina” (Julio de 2006 a Julio de 2007).

Dicha investigación 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. Se utilizó un diseño exploratorio y descriptivo. La muestra de establecimientos educativos con los que se trabajó fue intencional, con una importante representación en el universo de estudio, compuesto en total por ocho unidades educativas.

Las ER fueron consideradas como un “estudio de caso” de la implementación de políticas educativas que priorizan la atención al fracaso escolar, en tanto permiten el análisis de las relaciones entre muchas propiedades concentradas en un sola unidad, como objeto típico de un fenómeno a observar (Marradi y otros, 2007).

Para el análisis de datos se partió de una de una perspectiva que observa a las instituciones educativas como espacios heterogéneos, donde tienen lugar disputas entre los actores, no careciendo éstos de agencia para desafiar y resignificar sentidos dominantes en ellas. Es así que las instituciones educativas son consideradas como espacios de “producción cultural” (Willis, 1988; Levinson y Holland, 1996), concepto que permite comprender los recursos para, y las limitaciones sobre, la acción social, es decir, el interjuego de agencia y estructura que tiene lugar en este tipo de instituciones (Levinson y Holland, 1996). Es por ello que a lo largo del análisis realizado en este trabajo no se pierden de vista los condicionantes estructurales del formato y cómo estos posibilitan y limitan el accionar de los distintos actores que interactúan en las ER.

El trabajo de campo se realizó entre los meses de febrero y abril de 2007 en cinco de los ocho establecimientos denominados “escuelas de reingreso” creados hasta ese momento. Se privilegió el acceso a las escuelas ubicadas en la zona sur de la Ciudad, por tratarse de distritos escolares que, como ya fue señalado, presentan los indicadores sociales y educativos más desfavorables. Ante la negativa de uno de los directivos para la realización del trabajo completo en su establecimiento (sólo se pudo realizar la entrevista al directivo) se incorporó un establecimiento más a la muestra original, el cual se ubica en la zona norte de la Ciudad.

En cada escuela se confeccionaron registros cualitativos de las visitas realizadas (en promedio 6 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.

Además de las observaciones y las guías institucionales, se realizaron 42 entrevistas a diferentes actores de las escuelas, entre ellos, directivos, asesores pedagógicos, preceptores, docentes y alumnos¹⁷. El cuadro a continuación detalla el conjunto de entrevistas realizadas en cada uno los establecimientos de la muestra por tipo de actor entrevistado.

Cuadro 6: Detalle de entrevistas realizadas por actor según escuela.

Establecimiento	Director / Equipo directivo	Docentes	Alumnos/as
Totales en 5 escuelas	11	12	19
Escuela Nº 1	Director Vicedirector Asesor Pedagógico Preceptora	3 docentes, uno de los cuales es además Tutor	5 estudiantes
Escuela Nº 2	Directora	---	---
Escuela Nº 3	Directora Asesora Pedagógica	3 docentes	4 estudiantes
Escuela Nº 4	Directora Asesor Pedagógico	3 docentes	5 estudiantes
Escuela Nº 5	Directora Asesora Pedagógica	3 docentes	5 estudiantes

Además de las entrevistas en las escuelas, se realizaron otras tres entrevistas. Dos de ellas a miembros de equipos técnicos del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, que estuvieron vinculados con diferentes actores –y con diferentes

¹⁷ Para preservar la identidad de las instituciones y de los entrevistados en ningún lugar del trabajo se mencionan sus nombres, utilizando identificadores de fantasía para realizar las citas textuales de las entrevistas.

momentos- de las ER, las cuales fueron de gran utilidad para la selección de establecimientos de la muestra y para la producción de los ejes temáticos de las entrevistas. Una tercera entrevista se llevó a cabo con una ex-funcionaria que participó de la diagramación de la política de reingreso. Las entrevistas abordaron temáticas relacionadas con la creación de las instituciones, las expectativas de los funcionarios alrededor de estas creaciones, las características de la población atendida, las problemáticas que se conocen en la actualidad, el perfil de los docentes y directivos.

2.2. La política “Deserción Cero”¹⁸

La política de creación de las denominadas “escuelas de reingreso” se inscribe en el marco de la Ley N° 898/02 de Obligatoriedad de la Escuela Media que “...*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*”.

De este modo, y con el fin de avanzar “en la plena inclusión educativa” y concretar la extensión progresiva de la educación obligatoria¹⁹, en los últimos años, tal como se mencionó anteriormente, se crean varias escuelas para atender a aquellos grupos de la población que por diversos motivos no asisten o abandonaron la escuela media. Estas acciones se inscriben dentro de la política pública publicitada como “Deserción Cero”, que tuvo como objetivo “*que los jóvenes no escolarizados vuelvan a la escuela y concluyan los estudios secundarios*”²⁰ y sus líneas de acción principales fueron las siguientes:

¹⁸ Este, así como los siguientes apartados de esta segunda parte, se basan en lo trabajado en el Informe final de la investigación “Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina” (FLACSO Argentina – Fundación Carolina de España).

¹⁹ 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”.

²⁰ 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> (Acceso: 28/8/2011).

- *Campaña comunicacional*: 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...*”²¹ 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.
- *Promotores de educación y red de servicios educativos en los Centros de Gestión y Participación (CGP)*: Esta red se organizó en forma conjunta entre las Secretarías de Educación y de Descentralización y tenía sede en cada CGP. 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 orientan eran: nuevas formas de terminar el secundario, inscripciones, programa de Becas, Boleto Estudiantil, escuelas de la zona, orientaciones y modalidades, régimen de equivalencias, Clubes de Jóvenes, etc.
- *Expansión institucional de la oferta dentro de nivel medio*: Esta expansión incluyó la creación de las ER, de más divisiones en escuelas ya existentes con capacidad edilicia para albergar más estudiantes y la creación de Centros de Educación Secundaria (CENS) dependientes de la Dirección de Área de Educación del Adulto y del Adolescente.
- *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, son gratuitos y están abiertos a todos los adolescentes y jóvenes que desearan concurrir.

²¹ Terigi, Flavia (2004 b) “La campaña deserción cero y las escuelas de reingreso en la Ciudad de Buenos Aires” SED.

2.3. Población destinataria: características, cambios, condiciones actuales

Las ER fueron creadas para atender a un grupo particular de la población que está en edad de asistir al nivel secundario de escolarización. El texto de las resoluciones 814/SED/04 y 4539/05 del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que crean –y modifican- con carácter de experimental un plan de estudios particular para un grupo poblacional específico, hace las siguientes aclaraciones en sus fundamentos y propósitos.

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 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 entre 16 y 18 años de edad al momento de la inscripción. 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 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 y que además construya una

adecuación personalizada a las condiciones educativas de cada estudiante. 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.

A continuación presentaremos una descripción de los estudiantes que asisten a las ER en base a la información estadística disponible²² y a los aspectos normativos que las estructuraron.

Como señalamos anteriormente, la norma estipula que quien quiera ingresar a las ER debe haber pasado por los menos un período de un ciclo lectivo o más fuera del sistema, es decir, sin escolarización. En el siguiente cuadro, se presentan la información referida al tiempo que permanecieron fuera del sistema educativo los jóvenes que asistieron a las ER entre los años 2004 y 2006.

Cuadro 7: Tiempo transcurrido fuera del sistema educativo antes de ingresar

Período analizado	12 meses o menos	24 meses	Más de 24 meses
Años 2004	36%	39%	25%
Años 2005	39%	44%	17%
Años 2006	37%	42%	21%

Fuente: Relevamientos de Matrícula Inicial del Departamento de Estadística del Ministerio de Educación del G.C.B.A

²² Debido a que la investigación y el trabajo de campo se realizaron en los años 2006 y 2007, para la caracterización de los alumnos se tomaron los datos estadísticos vigentes en dicho momento.

Como podemos observar, la gran mayoría de los estudiantes (un 63%) que ingresaron en el año 2006 permanecieron dos o más años fuera de instituciones educativas, mientras que el resto, un 37%, está transitando historias más recientes de permanencia fuera de la escuela.

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”*, tanto los datos presentados como la información recogida en las entrevistas dan cuenta de 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 chicos y chicas que no han pasado más de un año fuera del sistema, pero vienen de intentos fallidos previos (por ejemplo, han repetidos dos e, incluso, tres veces el mismo año), o tienen hijos o tienen que 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. Por lo que han evidenciado las autoridades escolares, estos pedidos son generalmente aceptados por instancias superiores.

Los datos estadísticos correspondientes al año 2006 indican que el 92% de los alumnos de las ER tienen domicilio en la Ciudad de Buenos Aires. La matrícula de estas escuelas creció un 111,7% en tres años, llegando a albergar a poco más de 1.000 alumnos para el año 2006, lo cual no alcanza a representar el 10% del total de la matrícula inicial del nivel medio. Esto a su vez evidencia el tamaño pequeño de cada escuela, no superando, en promedio, los 150 alumnos por establecimiento.

Cuadro 8: Evolución de la matrícula en las ER. Años 2004 a 2006

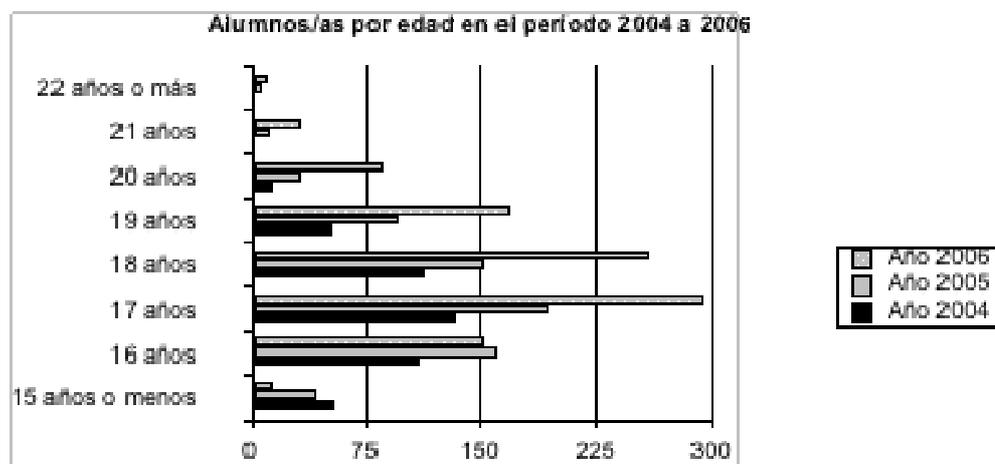
Período analizado	Total	Varones	% dom Ciudad
Años 2004	478	64%	88%
Años 2005	755	61%	94%
Años 2006	1.012	56%	92%
% crecimiento 2006-2004	111,7%		

Fuente: Relevamientos de Matrícula Inicial del Departamento de Estadística del Ministerio de Educación del G.C.B.A

En el primer año de existencia de estas escuelas había una importante mayoría de estudiantes varones, brecha que fue disminuyendo con el tiempo, dándose una equiparación entre sexos hacia el año 2006. Si bien no contamos con otros datos que nos permitan explicar esta mayoría masculina en la matrícula podemos esbozar algunas hipótesis. Una de ellas alude a que los problemas de abandono y la repitencia son más frecuentes entre los varones -la información sobre indicadores de abandono para el conjunto del nivel medio da cuenta de una mayoría de varones que abandonan (6 de cada 10 salidos durante el año son varones en el año 2005)-, por tanto, la equiparación registrada se estaría dando por el hecho de que son los varones aquellos que quedarían nuevamente fuera del sistema. Otra hipótesis posible es que aquellas chicas que han dejado la escuela, no estarían volviendo al sistema, permaneciendo en sus hogares (tal vez haciéndose cargo de tareas domésticas, a cargo de hermanos o sus propios hijos).

Respecto de las edades, si bien en el primer año de funcionamiento de estas escuelas hubo una importante presencia de adolescentes (un número importante de chicos de 15 años o menos) con el paso del tiempo se fueron incorporando jóvenes de 17 años y más.

Gráfico 3: Alumnos matriculados por edades entre los años 2004 a 2006. ER de la Ciudad de Buenos Aires.



Fuente: Relevamientos de Matrícula Inicial del Departamento de Estadística del Ministerio de Educación del G.C.B.A

2.4. Trayectorias de los alumnos de reingreso

Como ya fue señalado, en sus orígenes, la escuela media recibía y presuponía un alumno cuya responsabilidad primordial eran sus estudios, que no tenía necesidades de trabajar y asistía a la escuela secundaria como una forma de tránsito hacia la consecución de estudios superiores o la ocupación de cargos político-administrativos en las estructuras funcionariales del Estado. Con el paulatino proceso de expansión y masificación del nivel se fueron incorporando sectores a los que el secundario permitía ingresar en un mercado de trabajo aún dinámico. La transición de la juventud a la vida adulta se daba a través de trayectorias caracterizadas por cierta linealidad que conducían a la asunción de las responsabilidades acordes con la adultez -independencia económica, autonomía personal y de recursos, constitución del hogar propio-. Esta linealidad se fue desdibujando, tendiendo a que las trayectorias de los jóvenes de hoy se caractericen por ser menos lineales, más “inciertas” (Jacinto, 2006), e incluso “laberínticas” (Machado Pais, 2007).

Los alumnos que asisten a las ER lejos están de ser esos chicos cuya única responsabilidad era la de sus estudios secundarios. Las experiencias escolares por las que han transitado los llevaron a tener trayectorias “intermitentes”. Vemos que son jóvenes cuya situación socioeconómica es bastante precaria, que ya transitaban por

muchas experiencias en la vida, que tuvieron que asumir responsabilidades familiares, como por ejemplo, el nacimiento de un hijo, o que se vieron obligados a salir a trabajar a temprana edad para aportar a los ingresos familiares. Otros experimentaron problemas de adicciones o enfrentaron dificultades con la justicia. Estas experiencias afrontadas fuera de la escuela no eran fáciles de congeniar con la vida escolar, lo cual, en general, tendieron a provocar reiteradas ausencias, quedando libres o repitiendo años lectivos, lo que en muchas ocasiones condujo al abandono.

Los jóvenes entrevistados durante el trabajo de investigación tienen entre 17 y 22 años de edad. Aquellos que ya han pasado los 20 años, por lo general, están en cuarto nivel de las ER. Aquellos que tienen entre 17 y 19 años están entre segundo y tercer nivel. Al analizar las distintas historias escolares por las que han transitado los alumnos de estas escuelas, vemos que hay una diversidad de razones que los llevaron a repetir y/o dejar en algún momento su escolaridad. A continuación haremos una revisión de estas historias escolares, observando los modos en que han transitado por el sistema educativo.

En relación con la escuela primaria, encontramos que una gran proporción de los entrevistados la realizó sin sobresaltos, cumpliendo con la aprobación de los años en el tiempo estipulado. Entre las dificultades experimentadas por algunos de ellos encontramos, por un lado, aquellas asociadas a problemas relacionados con los aprendizajes, por otro, a los vinculados con la disciplina y la conducta.

A continuación, presentamos los relatos de algunos chicos que han tenido dificultades durante la primaria, para aprobar las materias de los distintos años, teniendo que rendirlas a fin de año o bien, debiendo repetir de grado.

“...primero en la Normal ¿viste? En otra escuela, después repetí 4º grado me tomaron en otro y bueno después ahí termine 7º grado...” (Alumno 3, Escuela 1).

“...La primaria “yo la hice en la escuela de recuperación, ahí la hice. Porque yo estaba en una por mi casa, repetí un montón de veces, después ahí pasé... [repetí] primero, segundo, tercero y cuarto. Después en cuarto ya me mandaron para allá... como yo ya estaba bien. En vez de hacer sexto y séptimo, estaba en sexto y me pasaron a séptimo, terminé rápido...” (Alumna 2, Escuela 3).

“...Hasta 3º grado, [me fue] bien. Ya en 3º grado, a fin de ese año, empecé a llevarme materia. ...en 4º me llevé sociales, naturales, lengua y matemáticas, las

más conocidas. Porque, después, computación me gustaba, plástica también, tecnología, música...” (Alumno 1, Escuela 5).

Quienes atravesaron problemas de disciplina durante la primaria tuvieron que ir cambiando de una institución a otra, llegando algunos de ellos a asistir a 4 ó 5 escuelas en el transcurso de este nivel.

“...bueno yo empecé la primaria en provincia... hice 1° y 2° grado allá. Después me vine para la capital, hice la escuela N° 5, hice 3° en una escuela por allá por Flores y bueno esa escuela era un desastre...porque entraban los chicos que no aceptaban en otras escuelas por problemas de conducta, bueno los mandaban ahí, porque ahí tenían unos profesores que eran supuestamente más calificados entonces los mandaban a todos ahí y era un desastre, porque todos tenían problemas de conducta, yo también me contagié un poco después. Después me fui a la escuela 4, otro desastre, ahí hice 4° grado y repetí 4° grado... [en la] 5 yo tuve un problema, me peleé en la 5 con un pibe y lo lastimé mal porque me clavó una pluma en la espalda entonces me volví loco... Entonces, bueno, terminé el año porque ya estábamos a mitad de año no me podía ir a otra escuela, terminé el año y me cambié de escuela. Me fui a la 4 que era otro desastre y a mitad de año dejé y al año siguiente retomé 4° e hice de 4° a 7° grado en la escuela 10, que ahí ya me asenté, estaba más tranquilo...” (Alumno 4, Escuela 1).

“...Fui a la 21, de la 21 me rajaron...porque peleo... peleé con más grande y con más chicos, y el más grande era botón y me peleaba, peleaba, pegaba a todos, y yo como nadie se paraba, me fui de frente con él, pero no me fui de frente me fui de cabeza contra el pecho de él...Y después me fui y me fui a la 49. Ahí hice cuarto, quinto, sexto y séptimo y de ahí fui a otra...” (Alumno 3, Escuela 3).

Asimismo, hay que señalar un aspecto referido al tránsito entre la primaria y la secundaria. Este pasaje no siempre es satisfactorio, ya que hay un cambio en el régimen escolar que lleva a que muchos chicos no logren adaptarse a las normas y al modo de vida que rigen en 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 atraviesan los chicos, se vuelve más conflictiva la adaptación a la escolarización secundaria. A su vez, es preciso señalar que no hay ningún mecanismo institucional que garantice que el pasaje de la primaria a la secundaria se lleve a cabo, es decir, queda en manos de

la familia y de los chicos la concreción de dicho tránsito (Rossano, 2006) a pesar de las leyes de obligatoriedad existentes.

Uno de los estudiantes entrevistados alude a las sensaciones que tenía en el momento de finalizar la primaria y el modo en que proyectaba su tránsito por el secundario, los cuales no están alejados de los temores que experimentan generalmente los alumnos al atravesar este pasaje de un nivel a otro.

“...Yo no tenía ganas de seguir el secundario porque tenía miedo de llevarme materias porque es difícil saber que vos venís bien y decís “Ah, entro al secundario, ¿Si llego a repetir?”, y estás así. Entonces dije “No quiero entrar al secundario, no quiero”, “Vas a ir al secundario”, está bien, fui. Y estaba todos los días, hasta fin de año “No quiero repetir, no quiero repetir”, y me pasó, y repetí. Pero ese año me había llevado 7 materias. De 7 di 4 en diciembre, y las demás me quedaron y no pude dar una. En marzo me quedó Cívica, Biología y Lengua... yo me sentía para atrás. Porque en ese año no conocía a nadie, ese año no fue nadie porque todos mis amigos del barrio habían repetido el primario, 7mo. Entonces el 1er año habrá sido por eso, pero después 2do por la joda entre los compañeros...” (Alumno 1, Escuela 5).

En las historias escolares de estos chicos podemos observar que este pasaje de un nivel a otro, en algunos casos no se concreta inmediatamente después de finalizar la primaria, lo cual se da por no estar seguros de querer seguir el secundario, por una maternidad temprana o por traslados de una ciudad a otra.

“...Antes de empezar el secundario... “espere, dejé un año y después entré en el Joaquín...no estaba seguro [si quería hacer el secundario]...mamá me dijo “anda a hacer le secundario”, porque te buscás un trabajo. Tuve que ir. Me fui, todo y no me gustó esa escuela...” (Alumno 1, Escuela 1).

“...terminé 7mo y dejé porque estaba embarazada, tengo una nena de 3 años...” (Alumna 3, Escuela 5)

La mayoría de los entrevistados continúan sus estudios inmediatamente después de finalizar la primaria, pero una vez ya en el secundario, distintas problemáticas provocan que queden fuera del sistema educativo. Entre las principales encontramos las referidas a las repitencias reiteradas, a las inasistencias que los llevan a quedarse “libres” y, por último, el tener problemas de adicciones. Estas distintas problemáticas generalmente se presentan entrelazadas.

Como señalamos, los cambios en el régimen escolar que presenta el pasaje de un nivel a otro generan en muchas ocasiones problemas que dificultan la adaptación de

los chicos al nivel secundario. Es por ello que observamos que un buen número de los jóvenes entrevistados ha tenido problemas especialmente en el primer año, repitiéndolo uno, dos e incluso tres veces. Generalmente, luego de estas experiencias fallidas, terminan abandonando por un período variable que va de sólo unos meses hasta cuatro años.

“...El secundario lo empecé en (...) repetí, pasé a una escuela de Villa del Parque, pasé, hice un par de años más repetí [...] pasé a segundo, repetí segundo, seguí ahí segundo, creo que hice una vez más segundo ahí, después creo hice segundo en otra escuela en Villa del Parque, y después acá...” (Alumno 6, Escuela 4).

“...Empecé la secundaria a la mañana en la EMEN 2... de Soldati...hice primer año a la mañana y repetí. Me pasaron a primer año de la tarde y volví a repetir. Después ya al otro año dejé y el año pasado vine acá...” (Alumna 1, Escuela 3).

“...repetí primer año la primera vez, después hice de vuelta segundo, porque medio como que no me dejaron aprobar las materias porque... no, no fui a rendir y después la tercera vez que hice primer año me dijeron que podía rendir una materia, dibujo técnico, y al final la profesora me dijo que no después... hice un quilombo ahí y no me dejaron rendir todas las materias. Y ahí agarré, en diciembre fue eso, y me fui a buscar otro colegio... [en el otro colegio] Me parece que repetí la primera vez pero ya ni me acuerdo, la segunda aprobé. Ahh no la primera vez que hice primer año en esa escuela aprobé, en segundo año tuve un problema así [personal] y dejé el colegio, después a mitad de... y después casi después de un par de meses me fui a uno ahí en Soldati el secundario, ahí estaba haciendo segundo a la noche [después] dejé... Si ya había llegado tarde... no, había llegado tarde me había quedado una materia y dije que no...” (Alumno 2, Escuela 4).

Cuando los alumnos aluden a que quedaron libres, vemos que en muchas ocasiones se debió a que “tenían que trabajar”. La escuela secundaria tradicional generalmente no contempla la posibilidad de que los chicos trabajen a la vez que estudien. Al alumno se le pide que cumpla más allá de su vida fuera de la escuela, lo que hace que un chico que tiene que trabajar varias horas llegue cansado o fuera del horario, acumulando faltas o medias-faltas que lo llevan a quedar fuera de la escuela.

“...Iba a un industrial porque yo tenía pensado hace mucho tiempo seguir algo relacionado con electrónica, porque me gusta pero se me empezó a complicar porque yo estaba laburando, como estoy solo con mi vieja, estaba mal de salud, necesitaba una mano y bueno, obviamente soy el hijo, la voy a ayudar. Y bueno, empecé a preparar la escuela no me daban los tiempos, encima me puse de novio, me dieron varias oportunidades en la escuela porque yo había ido a hablar, les había explicado el tema un poco, pero tenía como 40, 50 faltas y ya no, ya me

habían dado, 1º eran 25, después me dieron las 15, me dieron otras 10...” (Alumno 4, Escuela 1).

“...Y 1º lo empecé en un Liceo, lo dejé, abandoné en agosto, ya tenía muchas faltas porque la ayudaba a mi hermana, mi hermana trabajaba, y yo le cuidaba a los chicos, a mis sobrinos. Quedé libre por media falta, pero quedé libre de todas las materias, y abandoné. Y dije “Mejor empiezo el año que viene”, y no, no empecé. Porque me enganché con eso de salir a bailar, no tener horario, responsabilidad tampoco, nada...” (Alumna 1, Escuela 5).

Otra razón mencionada que condujo a la condición de “libre” fue la experimentada por un alumno al atravesar una enfermedad grave, situación que habla de las rigideces del formato tradicional. Este entrevistado aludía a la incomprensión de la escuela a la que asistía, ya que no le podían dar más faltas, al mismo tiempo que los docentes no le explicaban lo necesario para que él pudiera recuperar el tiempo perdido.

“...hasta primer año no me llevé materias nada y en segundo la tuve que dejar porque fue así, dejé... tuve que dejar por una enfermedad porque no me pudieron... reincorporar, yo tenía hasta 30 faltas más o menos y las 30 faltas las tuve por un problema que tuve en la médula, tenía los papeles todo y me dieron 5 faltas más y yo con 5 faltas más no podía hacer nada porque si o si tenía que seguir tratándome porque era un problema de la médula espinal, no era cualquier cosa y no sé... los profesores mucho no ayudaban en nada tampoco porque yo entré... esto me pasó encima a principio de año de segundo año, yo entré, está bien no tenía ni una materia previa pero por ahí no entendía algo y es como que decían “bueno, para que voy a perder tiempo con este que perdió dos semanas ya que... un mes” porque un mes estuve así, no me ayudaban en nada, era porque como que no llegaba a entender las cosas de segundo año...Y ahí tuve que dejar el colegio... esto fue 2002 hasta el año pasado que empecé acá...” (Alumno 4, Escuela 3).

En las ER el tema de las inasistencias sigue siendo un tema complejo; al finalizar el ciclo lectivo 2005 el 31% de los estudiantes había quedado libre, aún considerando la flexibilidad existente para retomar la cursada.

Los problemas de drogas y alcohol los llevan a tener una vida que se hace difícil congeniar con la de la escuela. Esta situación es traducida como “*vagancia*”, “*estar en cualquiera*”, “*bardear*”, términos contrapuestos a los que en el imaginario se asocian con un “buen alumno” –responsable y respetuoso-. En general, hoy en día, al momento de ser entrevistados, ven que era una situación que dejaron en el pasado y de la cual decidieron salir, responsabilizándose de sus fracasos escolares por el

camino que habían elegido previamente. En sus dichos, se ve muy claramente la asociación de cambio de vida con la vuelta al colegio, a ámbitos más institucionalizados, los cuales son los que se espera que transiten a su edad.

“...cumplí 12 ó 13 años y me empecé a desbandar... más allá de que en una me echaron, en una me quedé libre... o sea hasta que no me di un par de veces la cabeza así mal contra la pared no me caían las fichas, ¿me entendés?... Hacía cosas malas... Fui preso, estaba borracho, haciendo lío, un par de veces choreaba y esas cosas... boludeces... y bueno hasta que no te das cuenta... hay gente que sigue, se queda compenetrada con esas cosas, a mi no me gusta esa historia... yo preferí optar por otras cosas...” (Alumno 4, Escuela 4).

“...Después dejé un año y me vine para acá...mi mamá me decía que yo tenía bocho y todo eso para estudiar, pero yo andaba con... todo ese tema del noviazgo, del alcohol ¿viste? Pero yo no quiero más bardo, porque los veía a los otros, a mis amigos, ahí tirados, repitiendo de año y yo seguía los pasos de ellos y me decía “no, así no voy a ir a ningún lado” ¿viste? Y yo que quiero estudiar un montón de cosas...” (Alumno 3, Escuela 1).

2.5. Expresiones sobre la vuelta a la escuela

La campaña publicitaria de las ER hizo una apelación coloquial e informal directamente a los jóvenes. “*Guille volvé*” fue el modo que esta política encontró para interpelar directamente a los jóvenes (aún menores de edad pero en capacidad de decidir por sí mismos) para la vuelta a la escuela.

Entre los alumnos que llegan a estas escuelas podríamos señalar dos grupos, uno que refiere a quienes fueron derivados por otras instancias a la escuela, y el otro, el grupo de jóvenes que han tomado la decisión de volver a estudiar.

El primer grupo refiere, por ejemplo, a 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, por tanto, el sostenimiento de la escolaridad se vuelve más dificultoso ya que no fue una elección personal, y es posible inferir que son quienes tienden nuevamente a quedar por fuera del sistema educativo.

En el otro grupo de alumnos encontramos a quienes llegan a las instituciones con una decisión previamente asumida, la de volver a estudiar, la de alcanzar el título secundario. Chicos 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.

Son chicos que 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 (2009) 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 aparecen 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 aparece como una ruta más riesgosa y menos conocida. Como pudimos observar, 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 este aspecto señalado por distintos autores que hablan de 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 comienza a redefinirse luego de haber 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.

Entre los alumnos que retoman sus estudios en las ER, hay una proporción que vuelve a quedar fuera del sistema (Ziegler, 2011). Como será analizado con detenimiento en capítulos subsiguientes, esta escuela, como cualquier otra, define un patrón de alumno al que no todos se adaptan, quedando algunos alumnos nuevamente fuera del sistema educativo. Aquí vemos que quienes decidieron volver a estudiar son quienes tienden a permanecer en la institución. Queda flotando la pregunta sobre aquellos que no pudieron nuevamente adaptarse a las condiciones que se requieren para insertarse en la vida institucional de las escuelas; cuyo lugar para reinsertarse, educativa e incluso socialmente, no estaba en este tipo de institución. Si bien esta situación obliga a preguntarse por aquello que falló para que quienes quedaron fuera del sistema no permanecieran en él²³, en este trabajo nos interesa poner el foco en aquellos que lograron sostener su escolaridad, y los modos en que esa permanencia se va configurando.

¿Cuáles fueron algunas de las razones para volver a estudiar que los mismos estudiantes señalaron en las entrevistas? Son varias las causas que los llevan a esta decisión: porque quieren un trabajo mejor, por promesas a o pedido de algún familiar, porque quieren seguir estudiando. Como vemos a continuación estos sentidos de la vuelta a la escuela aparecen entrelazados en los modos que los chicos tienen de enunciar el por qué de la vuelta a estudiar, pero todos ellos están asociados con las expectativas acerca de su futuro.

“...Más que nada, mi vieja está orgullosa, lo hice más que nada por mi mamá, porque yo le dije “Mirá yo le estoy haciendo la segunda a mi amigo, cuando él deje, yo dejo”. Mi vieja estuvo medio año tratando de convencerme [...] [mi mamá] me dijo “Dale, hacelo por mí”. Entonces me quedo más que nada por mi mamá... y para mi futuro, porque tenés que conseguir un laburo mejor, el día de mañana tenés una familia, no tenés un laburo estable, te pagan en negro, por ahí te echan...” (Alumno 1, Escuela 5).

²³ El análisis del abanico de factores que producen las condiciones para que estos chicos vuelvan a quedar fuera de la escuela excede los propósitos de esta investigación, al mismo tiempo que merecería nuevas indagaciones en el campo.

Decidió volver a estudiar *“por el trabajo, trabajo, si no tenés secundario no tenés trabajo y encima porque quería después del secundario quería seguir una carrera. Medicina...”* (Alumno 4, Escuela 3).

“...mi mamá me dijo que tengo que terminar la secundaria, porque ellos no la terminaron, mi papá y mi mamá, entonces me dijeron que tengo que terminar que si no querés quedar como nosotros de limpieza, ellos trabajan de limpieza. Si no querés limpiar suciedades de otros, seguí la escuela...” (Alumna 1, Escuela 3).

“... ¿cómo te lo puedo decir? Hay momentos en la vida que a uno le hace un click, y bueno, me pasó que yo tuve un problema en un trabajo que tuve, repartía pizzas, tuve un problema y dije no puedo trabajar. Yo quiero tener una familia, tener hijos, y no podés estar manteniendo una familia repartiendo pizza. No sé, empecé a buscar colegios, empecé a buscar colegios, leía los diarios, hasta que justo ese año salió esto. Fui, averigüé cómo eran las cosas, me anoté y bueno, ahí empecé, en el 2004 cuando empezó todo esto. Me anoté y vine acá...” (Alumno 3, Escuela 4).

“...porque lo quiero terminar por proyectos míos porque tengo objetivos para el día de mañana y tengo la oportunidad de hacerlo ahora porque yo estuve un montón de tiempo sin ir al colegio y bueno un día me di cuenta de cómo son las cosas...Y que necesitás la secundaria para que alguien un día te respete, yo quiero tirar para adelante, quiero tener mi casa propia sin pedirle nada a nadie... Objetivos personales como cualquiera...” (Alumno 4, Escuela 4).

Este dispositivo parece haber abierto otros horizontes, que no sólo habilitan terminar el secundario sino que abren la posibilidad de otros estudios posteriores. A diciembre de 2006 habían egresado 47 estudiantes en el total de estos establecimientos.

“...quiero terminar todo. Porque quiero hacer la carrera de teatro. Estoy haciendo un curso de teatro, no sé cómo se dice...[un taller]...se llama la Escuela de la Cultura de la Calle... empecé el año pasado cuando entré al hogar, hice el 1° que fue de Principiantes y ahora estoy en el de Avanzados, el último. Yo quiero terminar acá y ya está, y hacer todas mis cosas, tener mi título y ya fue, y hacer toda mi carrera...” (Alumna 5, Escuela 5).

En general, estos jóvenes reciben un apoyo importante de su entorno, amigos y familiares, cuando toman la decisión de volver a estudiar. Este apoyo es vital para el tránsito en las ER. Algunos docentes y asesores señalan que es importante que los jóvenes sientan el respaldo de un adulto, de alguno de los padres, un hermano/a o novio/a, sintiéndose así más acompañados y seguros en el tránsito por esta nueva escuela.

“... [la familia, los hermanos] ellos están contentos, porque ven todo el esfuerzo que hago y lo valoran bastante... al principio yo no quería saber nada, después me

mandé sola, y ahora la verdad que no pueden creerlo porque con todo lo que tengo que hacer, nadie lo puede creer... ” (Alumna 1, Escuela 4).

“...Mi hermana, sobre todo, era la que estaba más contenta, me decía que ella no terminó el secundario y me decía “A mí me cuesta conseguir trabajo”. Y ella decía “Vos tenés bocho”. Yo creo que si ponés empeño, sale como vos querés. Y me dice “estudiá algo corto, pero ya tenés un título, ya las cosas se te van a facilitar”. Y después, mi familia, también...” (Alumna 1, Escuela 5).

“...Mi mamá contenta, mi papá también, mi papá contento porque ellos no terminaron nunca la secundaria, ninguno de los dos hizo secundario y es como dicen ellos “yo quiero que ustedes pasen cosas mejores que pudimos pasar nosotros desde muy abajo”, ellos contentos...” (Alumno 4, Escuela 3).

En relación con las razones por las que eligieron esta escuela, señalan varias de distinto tipo. Como ya señalamos, en el año 2004, la creación de estas escuelas fue acompañada por una fuerte campaña publicitaria²⁴ que invitaba a los chicos a volver a la escuela. Son varios los alumnos entrevistados que comenzaron en 2004 a partir de conocer la existencia de esta propuesta por medio de la publicidad.

“...Llegué [a esta escuela] porque un día encontré un papelito en la calle y no tenía nada que hacer, tenía 17 años, por ahí... no tenía nada que hacer y estábamos con mis primos que no tenía nada que hacer tampoco...y encontramos el papelito de Deserción Cero que era esta escuela y otros más, no sé, que andaban por ahí. Y bueno nos anotamos... teníamos que ir al CGP más cercano...” (Alumno 3, Escuela 3)

“...salía en todos lados. Cuando yo me enteré de esto salía en la tele, salía en el diario y mirabas el suelo y estaba...vine a preguntar y que me gustó la idea y acá estoy...” (Alumno 1, Escuela 4).

“...[vengo a esta escuela] por el proyecto que tiene más que nada, porque son cuatro años... yo por ejemplo estuve un año sin ir al colegio... yo acá vengo desde que empezó el proyecto, vino el jefe de gobierno, vino la tele... Claro, se había fijado un año y con las materias que tenías podías cursar y vos tenías un cierto tipo de materias cursadas y [sin ir a la escuela] un año que sé yo te podías volver a anotar...[me enteré de la escuela] una vez que perdí el documento y fui al Registro Civil cerca de mi casa y estaba el coso ahí, en la pared... leí ahí, tenía una propaganda que decía “hasta cuarto año” y un par de cosas más y un teléfono... yo llamé, me dieron un par de direcciones y este estaba cerca de mi casa y con el 60 estoy al toque...” (Alumno 4, Escuela 4).

²⁴ Ver en Anexo el afiche de la campaña “Deserción Cero”.

En otros casos, debido a que hay una decisión tomada de finalizar la escuela secundaria, comienzan a averiguar a qué escuela ir. Generalmente, se enteran de la existencia de estas escuelas por algún conocido, o a través del CGP u otra institución a la que concurren.

“... [Vengo a esta escuela] porque no había vacantes ni nada en otras, porque era cerca de mi casa y porque me gustaba eso de las materias, así, como universidad...” (Alumna 1, Escuela 3).

“...yo soy del Chaco, después me vine para acá y estaba por esperar hasta los 18 para entrar en un CENS. Pero salió esto que había salido recién y bueno aproveché y me anoté en esto. Antes de esto hice un Plan Joven del Gobierno... Y bueno ahí me contaron de esta escuela, me dijeron...vine, y me anoté y empecé el año pasado y si Dios quiere este año ya terminamos un nivel...” (Alumna 3, Escuela 5).

“...había dejado, o sea, no me tomaban en ningún colegio ¿viste? Y mi mamá fue a averiguar en el CGP y le dieron esta dirección y es el único lugar donde me tomaron... [no me tomaban] por el tema de mi conducta ¿viste? Aparte como que yo andaba en cualquiera ¿viste? Y ahora como que me puse las pilas...” (Alumno 3, Escuela 1).

“...me dijo una conocida ahí del barrio, que me vio buscando colegio y ella ya se había anotado...” (Alumno 2, Escuela 4).

A modo de cierre, podemos señalar, por un lado, que los jóvenes que llegan a las ER han tenido que afrontar dificultades en sus trayectorias escolares, especialmente al llegar al nivel secundario, que condujeron a que quedaran fuera del sistema educativo. Por un lado, las repitencias reiteradas provocadas muchas veces por las dificultades en la adaptación al nuevo régimen escolar del secundario, para congeniar la vida escolar con otras instancias de integración, como la familia o el trabajo, y los problemas de adicción, son las razones que con mayor frecuencia aducen los jóvenes entrevistados al explicar su alejamiento de la escuela, antes de llegar a reingreso. Por otro lado, pudimos vislumbrar dos grupos de alumnos que llegan a las ER; quienes son derivados por otras instancias ajenas a lo estrictamente educativo –esfera judicial o por políticas de desarrollo social- y quienes tomaron la decisión de volver a estudiar, especialmente luego de haber realizado las primeras incursiones en el mundo laboral y darse cuenta de que sin la titulación secundaria se volvía mucho más difícil su inserción.

3° PARTE

La construcción de los vínculo entre docentes y alumnos en las ER

Como señalamos al inicio del presente trabajo, en las ER sobresale como un aspecto particular de estas instituciones los vínculos construidos entre alumnos y docentes, los cuales se presentan como estrechos y personales. Es por ello que el propósito de esta tercera parte es reconstruir y analizar tanto las condiciones que hacen posible la construcción de dichos vínculos, así como también observar las características de los mismos.

La misma se estructura en cuatro capítulos. El primer capítulo analiza las características del formato escolar de reingreso, dando cuenta de aquellas condiciones estructurales que coadyuvan a un proceso de personalización y estrechamiento de los vínculos entre los actores escolares, como son el tamaño de las escuelas, la cantidad de alumnos por clase, la construcción de trayectos personalizados, las formas de designación docente, las tutorías, las clases de apoyo, entre otros.

En el segundo capítulo se analizan aquellas condiciones que en esta ocasión llamamos “subjetivas” que hacen a los rasgos que deben asumir tanto el personal docente como los alumnos de las ER para la construcción de un vínculo entre ellos. En el primer apartado de este segundo capítulo analizamos los rasgos que asumen los docentes y directivos de las ER para trabajar allí, lo cual va delineando formas particulares de tratar a los alumnos. En el segundo apartado, analizamos con detenimiento el patrón de alumno que se configuran en las ER a partir de una redefinición del mérito donde cobra centralidad el esfuerzo, tanto escolar como extraescolar, permitiendo el sostenimiento de la apuesta que los profesores hacen sobre sus alumnos.

El tercer capítulo de esta parte aborda las características del vínculo construido entre docentes y alumnos, analizando sus implicancias en el desarrollo de cierta emocionalidad que colabora con el proceso de disciplinamiento de los alumnos.

En el último capítulo de esta tercer parte realizamos una reflexión en torno a las razones que llevan a implementar una estrategia de personalización de los vínculos

como un medio para promover la inclusión de los jóvenes que llegan a las ER, observando cómo los cambios contemporáneos contribuirían en la asunción de este tipo de estrategia.

3.1. Análisis de las condiciones estructurales del formato de las ER

En este apartado buscamos dar cuenta de aquellas condiciones estructurales del formato de las ER que, consideramos, son la base sobre la cual es posible que los actores que diariamente interactúan en estas escuelas puedan construir vínculos que, como veremos, se vuelven más personales y permiten desarrollar lazos de confianza.

Entre dichas condiciones, se analizarán con detenimiento aspectos relacionados con el tamaño de las escuelas y el número de alumnos por clase, la caja curricular, la conformación de trayectos formativos personalizados, aspecto que va de la mano del sistema de promoción por asignatura y la acreditación de logros anteriores y con el régimen de asistencia por asignatura, las formas de contratación docente a través de cargos, y por último, los espacios de tutorías, clases de apoyo y talleres.

La organización e implementación de trayectos: una propuesta curricular flexible

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 los llevaron a perder 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-²⁵. 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.

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 curso²⁶. 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.

²⁵ Ver en Anexo la estructura curricular en la Resolución 814/SED/04.

²⁶ Según el régimen de evaluación, calificación y promoción común al resto del nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires regulado por Resolución Ministerial 94/92 y Resolución 1664/SED/00.

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 asignaturas. 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, el alumno 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, a fin de aprovechar este rasgo del plan, 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.

La posibilidad de generar trayectos formativos personalizados es uno de los aspectos más valorados del plan, tanto por quienes participaron de su diseño como por los mismos actores de las escuelas. Según una ex funcionaria entrevistada que se desempeñó en el momento de creación de las escuelas, la idea de los trayectos respondía a la intención de superar algunos de los problemas que tienen las escuelas medias que profundizan las dificultades para el cursado y la finalización de los estudios:

“...Por un lado, lo que tiene que ver con el currículum... tendría que terminar por ahí pero voy a empezar por ahí porque es el punto más complicado. Nosotros teníamos muy detectado que los jóvenes tenían dificultades con la cursada simultánea de tantas materias, cosa que todo el mundo sabe, por un lado. Y por otro lado, que la cursada en bloque también constituye un problema a la hora de avanzar en la escolaridad, porque vos podés andar bien en una parte de tus aprendizajes y mal en la otra y repetís todo el año, digamos. Entonces, desmontar la cursada en

bloque, y reducir la cantidad de materias que los chicos cursaban simultáneamente, para nosotros era bastante estratégico...” (Ex - funcionaria de la ex Secretaría de Educación de la C.B.A.).

Sobre la posibilidad de armar trayectos, también señala:

“...Esta [la estructura por trayectos] para mí era una de las cosas potentes que tenía la estructura del plan, la organización del plan más que nada. Esta cosa de que el alumno puede estar en distintos puntos, tener que hacer una materia, no sé, más actividades formativas porque lo necesita y sobre otro avanzar más rápido que este. Eso para mí es una de las potencias que tiene el plan, por supuesto que complica mucho la gestión institucional, pero bueno...” (Ex - funcionaria de la ex Secretaría de Educación de la C.B.A.).

La valoración positiva del armado de los trayectos formativos se debe a que se considera que hace hincapié en los avances de los alumnos, aunque éstos sean mínimos. Este sistema de promoción es mostrado como uno de los atractivos del plan, ya que en muchas ocasiones se lo equipara con el modo de cursado universitario, donde uno va haciendo materias correlativas en función de las posibilidades personales. Tanto los docentes como los alumnos valoran fuertemente este aspecto del plan, ya que 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.

“...pero te digo también que esta el tema de que los pibes lo valoran esto de las materias aprobadas, yo creo que eso desde el punto de vista de marketing me parece que es uno de los aspectos que más pega en los chicos al principio ¿no? acompañado después que, en realidad, no es que estás avanzando mucho porque de 1º año tuviste sólo matemática de primero aprobada, podés hacer solo matemática de 2º pero las vas a hacer, con lo cual igual se te va a estirar un año, pero bueno (...) el hecho de no tener que rehacer aquello que ya se aprobó, digamos que cae bien y además me parece que es bueno, aparte en cuanto a la valoración es un tema muy importante porque con la comunidad que uno se maneja están acostumbrados a que no son valorados, bueno esto lo hiciste bien ahora tomá otra cosa digamos que es bueno...” (Asesor pedagógico, Escuela 1).

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 no son agrupados en cursos que reúnen siempre a los mismos, 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 esta acostumbrado a decir estos son de 3º, estos de 2º, estos de 1º, tenés chicos que están ahora en 1º, en un rato está en 2º, después en 3º 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).

En otra de las escuelas la organización del trayecto aparece como un elemento central en la organización de la cursada; aquí el trayecto se vuelve la norma, adaptando el plan a las distintas necesidades de los alumnos.

“... [Este plan] tiene muchas diferencias, a medida que voy conociendo en profundidad el plan, como que me va convenciendo cada vez más, porque 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).

Esto se vincula con diferentes necesidades de los jóvenes, ya sea por cuestiones asociadas con el trabajo -casi la mitad de los estudiantes se desempeñan laboralmente al mismo tiempo que estudian-, con la aprobación de algunas asignaturas y no de otras, o bien, por razones y deseos personales y/o familiares. Los trayectos son tomados como la posibilidad de avanzar al ritmo propio, el cual nunca implica un retroceso, sino un avance constante.

Por último, vemos escuelas que son más reticentes a la implementación generalizada de los trayectos, porque argumentan que podrían generar complicaciones en relación con la pérdida de matrícula. En el discurso de una directora, el trayecto aparecería asociado a un desorden, comparado obviamente 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. Estas cuestiones, en el discurso de los actores de estas escuelas, aparecen ligadas al disciplinamiento de los estudiantes que tienen que aprender el “oficio del alumno”, es decir, las pautas de comportamiento que se necesitan para poder estar en la escuela.

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. Esto 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).

El discurso de la asesora pedagógica de esta escuela también refleja el carácter de excepcionalidad que se intenta dar a la construcción de trayectos individuales, e inserta otra problemática de la institución en relación con los trayectos: las horas libres que pueden quedarle a los estudiantes que no cursan todas las materias de un nivel. Si tuvieran horas libres, los docentes deberían estar con ellos, no pudiendo dedicarse a las horas de planificación rentadas que poseen. Parece traslucirse aquí una imposibilidad de construir espacios adecuados para estos estudiantes, que podrían estar en clases de apoyo o en talleres. Tampoco aparece como aceptable

dejar a los alumnos solos en el tiempo de sus horas libres. Así, se optó por una adecuación curricular que institucionaliza que las horas de planificación o parte de ellas sean destinadas al seguimiento de estos estudiantes, superponiéndose en parte, con las horas de apoyo con que la escuela cuenta.

Tanto aquellas escuelas en las cuales el trayecto es valorado positivamente como en aquellas que no, parecen estar dando cuenta del esfuerzo y la necesidad de aprendizaje que este tipo de plan implica para los docentes de la institución. Así, hay escuelas que se resisten y hacen lo posible para adaptar el plan al formato de una escuela tradicional y hay otras escuelas que reflexionan sobre las dificultades y buscan enfrentar los desafíos que conlleva desarrollar el plan de reingreso. En esta línea podemos pensar que aquellas instituciones que asumieron el desafío que el plan implicaba y se comprometieron con los objetivos del mismo, se animaron a pensar e inventar nuevas estrategias para que éste asumiera una mayor flexibilidad en función de las necesidades de los alumnos.

El tamaño de las ER

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, o bien estar al tanto de las necesidades pedagógicas de los estudiantes y así observar cuándo alguno de ellos 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 más adelante-.

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 alumnos, lo cual

lleva a un promedio de 150 alumnos por institución. En comparación con otras escuelas secundarias, donde este número se duplica varias veces, estas escuelas son pequeñas. 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 su 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. Esto va acompañado del tamaño pequeño de las clases. En estas escuelas no encontramos clases que superen los veinte alumnos, por tanto, 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.

“...Sí, es bueno que sean pocos para poder trabajar de una manera mucho más personalizada, porque a veces están dentro de un mismo nivel, alguno es más fuerte en algo y más débil en otra materia, entonces necesita por ahí que tenga ayuda. Aparte, lo que tiene este colegio es que vos tenés que hacer un seguimiento, más allá de que seas tutor o no. Si el pibe está mal, si faltó, hablar con el tutor, si se sacó una nota muy baja, bueno, apoyo, o sea, tiene un montón de demandas que tenés que estar enérgica, porque tenés que estar todo el tiempo viendo qué le suceden a los chicos, tenés que tener un trato mucho más humano...” (Profesora 1, Escuela 5).

En relación con este punto, la ex funcionaria entrevistada consideró que con estas escuelas se intentó resolver el problema del gran tamaño de las instituciones de nivel medio que tiene consecuencias en la pérdida de los estudiantes.

“...La tercera hipótesis tenía que ver con el tamaño de las escuelas. Una parte de los problemas de las escuelas es que son enormes, muchas son muy grandes. Estas son chiquitas. Esto tiene sus ventajas y sus desventajas, pero en el caso de la escuela secundaria, me parece que el cara a cara hace que los pibes y los profes se sientan un poco distinto de lo que se sienten en otros lados... es una escala más humana que la de muchas escuelas que son mil pibes, mil doscientos pibes. En las escuelas que hay diez divisiones de primero, y cinco de quinto, y que en el camino se perdieron la mitad de los pibes, y nadie lo ve, en fin...” (Ex - funcionaria de la ex Secretaría de Educación de la C.B.A.).

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 requiere que el número de alumnos sea acotado ya que el armado de los trayectos – por parte del personal de la escuela- 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.

Todas estas cuestiones pueden observarse en los comentarios de distintos actores institucionales:

“...acá vos atendés casos puntuales, Juan es Juan y tenés que atender el problema de Juan, [...] no es esa cosa así abstracta del alumno. No podés tener treinta pibes porque en definitiva no tenés estructura tampoco y no da, no da, son pibes que vienen, vamos a ser sintéticos, de fracasos escolares y amerita una atención personalizada...” (Director, Escuela 1).

“... a mí me gustaría que esta experiencia se generalizara a toda la educación... el tratamiento de los chicos es el grupo escolar, acá es ‘el alumno fulano de tal’, ¿no? Y... otra cosa fundamental es el grupo reducido, el grupo reducido en el que el chico realmente se siente protagonista...” (Directora, Escuela 3).

“...el chico entra, los grupos son reducidos [...] y el hecho de que los grupos sean reducidos, implica que los docentes tienen otra mirada más personalizada, esto de que transite por trayectos le da a él mismo como una organicidad interna en sus estudios, ¿no? Como que se disgrega menos, está más focalizado y va terminando, va terminando” (Asesora Pedagógica, Escuela 3).

Los grupos reducidos permiten a muchos profesores, preceptores y tutores tener conocimiento de los estudiantes. Los propios alumnos mencionan en la mayoría de las entrevistas a algún adulto referente con quien consultar y hablar de sus problemas, tanto sean relativos a los conocimientos y el aprendizaje como, en muchos casos, temas más personales.

“...Y con “Carla” [la asesora pedagógica], diría yo, no hablé con ella, yo tuve un par de problemas, pero es como que yo tengo más confianza con “Juana”, la profesora de lengua, es como que yo tengo más confianza con ella, hable muchas cosas con ella, pero con “Carla” se puede...” (Alumna 3, Escuela 5).

“...acá por ejemplo, en la clase participás, si tenés algún que otro, como que te quedás atrás, el profesor te pregunta. Es como que recibís apoyo del profesor...” (Alumna 2, Escuela 5).

Equipo docente de las ER: formas de contratación y selección

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 las necesidades del plan:

- *Cargos docentes de tiempo parcial:* Son de doce horas cátedra que contemplan como las 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 dictan 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, donde, en muchas ocasiones, 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 de carácter fragmentario (Hargreaves, 2000).

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 posibles aspirantes a directivos cumplieran con los requisitos mínimos para acceder a un cargo directivo, es decir, haber aprobado el curso de ascenso. Sobre esta base, los equipos técnicos y funcionarios de la entonces ex - Secretaría de Educación realizaron entrevistas con el propósito de indagar en las características de estos docentes. Quienes finalmente fueron designados, ocuparon sus cargos de forma interina, hasta tanto se sustancien concursos abiertos de selección²⁷.

“... lo que hicimos fue una selección que finalmente en términos formales termina siendo una selección de la administración, pero tomamos la lista de los que habían quedado en el orden de mérito de concurso de directores del año anterior... porque

²⁷ 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, debían 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.

nos parecía que... a ver, dos motivos. Uno muy de la coyuntura política nuestra, que es que nosotros estábamos en plenos concursos, y queríamos legitimar los concursos como vía de acceso al cargo directivo, y además teníamos la dolorosa situación de que los directores de las EMEM que habían entrado directamente, que habían entrado sin los requisitos mínimos que te pide el estatuto, que es haber sido titular de un cargo de base, no podían ser titularizados ni concursar, debido a que no cumplían con los requisitos que el propio estatuto te pide como para ser titularizado, ni titularizado ni concursado, ninguna de las dos cosas...Nosotros no queríamos repetir semejante cosa. Y por otro lado queríamos evitar cualquier acusación...Yo soy una profunda defensora de las normas, yo creo que las normas están para que funcionen y que nuestro país tiene grandes problemas por incumplimiento de normas...para mí era insostenible que la primera actividad instituyente de estas escuelas fuera tan en contra de la norma...” (Ex - funcionaria de la ex Secretaría de Educación de la C.B.A.).

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”, 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.

A partir de lo señalado por uno de los entrevistados, el acceso a la entrevista con los equipos de la ex Secretaría de Educación estuvo en función de recomendaciones realizadas por distintos actores, entre ellos, los sindicatos docentes.

“...Bueno a partir de todo esta cosa de trabajo social, UTE (nota de la entrevistadora: es el gremio más importante de Educación en la Ciudad) me viene a buscar, soy afiliado a UTE para ver si quería presentarme en una lista, eran 15 candidatos para una junta y yo era el 16 una cosa así... cuando se crean estas escuelas los directores son elegidos por referencias... Le dan la posibilidad a UTE de proponer (no de elegir) un director o dos directores y hubo gente que por ahí le mandaban supervisores y en secretaría de Educación eran dos las personas que se encargaban de hacer la selección, de hacer la entrevista para seleccionar a los docentes. Bueno para mí fue un orgullo, sinceramente que UTE me venga a buscar para que los represente...” (Director, Escuela 1).

Los otros directivos entrevistados también relatan acerca de las recomendaciones y las entrevistas que tuvieron con los equipos técnicos. Si bien no fueron

recomendados por el gremio, sus nombres fueron sugeridos por distintas personas que participan del campo educativo.

El privilegiar este compromiso “militante” con sectores sociales económicamente desfavorecidos condujo a que las ER asumieran una marcada impronta “inclusora”. Este compromiso se volverá un elemento central de la “socialización” docente en las ER y marcará el tipo de trabajo docente que se desarrolla en ellas, al igual que las miradas sobre y el trato hacia los jóvenes que reingresan al sistema. En los capítulos siguientes veremos que la impronta que los directivos le imprimen a estas instituciones se vuelve central, inculcando ciertas formas de trabajo en las ER que colaboran en la definición tanto del patrón de alumnos como de docentes vigentes en estas instituciones.

Para la selección del cuerpo docente (incluyendo allí a los vicerrectores 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 listado²⁸. Más allá del mecanismo formal que determina el modo de ingreso de los profesores, 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 (Arroyo y Poliak, 2011).

En las entrevistas, un número importante de profesores de las distintas escuelas, dan cuenta de cómo tuvieron que “adaptarse” a la vida institucional de las ER y a las características de la población. Los encargados de officiar en la socialización de los

²⁸ 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 corresponde a las escuelas transferidas de la jurisdicción nacional, se realiza la inscripción y selección por listado en cada establecimiento.

profesores “nuevos”, han sido, en la mayor parte de los casos, docentes con más antigüedad en esa escuela, 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, ¿ehhh? 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...” (Profesor, 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 pedagogías. 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? Decíamos que nosotros estas escuelas nos veíamos como, lo veíamos no lo voy a decir negativo, es militancia, se hizo y se sostuvo esta escuela por militancia, por 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”, si vos no estas con esto de la igualdad y la integración...Hubo profes que renunciaron a la primera semana pero quiero, no quiero exagerar, el 90, el 80 por ciento de los profesores que empezaron...” (Director, Escuela 1).

“...Nosotros tratamos de trabajar eso acá y dar la batalla, los docentes van cambiando, a algunos no les resulta cómodo, algunos van cambiando, docentes que vienen de otras escuelas con otras experiencias, entonces bueno, charlamos, le aconsejamos...” (Asesor Pedagógico, Escuela 4).

Como podemos observar, estas dificultades que se le plantean a los docentes que llegan a trabajar a las ER reclaman de un tiempo de adaptación, adaptación que no siempre es exitosa. Más de un miembro de los equipos directivos ha admitido que hubo profesores que no se han adaptado, y por tanto, han renunciado. 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 el próximo capítulo.

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 13²⁹–.

En las escuelas visitadas observamos algunas diferencias y matices en relación con las tareas desempeñadas por los asesores pedagógicos, encontrando una gran dispersión. Al respecto, cada asesor se hace cargo de muchas tareas y, al mismo tiempo, pone el énfasis en algunos aspectos en particular. En relación con esta definición difusa del rol parecen conjugarse diferentes cuestiones: por un lado, la amplitud de funciones que competen al asesor en el Reglamento Escolar³⁰, por otro, la dificultad de institucionalizar una función clara en escuelas con un formato pedagógico novedoso que requiere una adecuación de la figura del asesor.

Esto puede observarse muy claramente en algunas de las escuelas, en las que las asesoras consideran que su rol es laxo y flexible. Una de ellas plantea que posibilitó

²⁹ 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 extraclase, considerando extraclase 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.

³⁰ De Acuerdo con el Art. 199 del Reglamento del Sistema Educativo de Gestión Pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, al Asesor Pedagógico le corresponde: “Elaborar el proyecto anual de intervención; ejercer la jefatura del Departamento de Orientación; colaborar con el equipo de conducción y con el consejo consultivo en la elaboración, seguimiento, evaluación y reformulación de los proyectos institucionales; diseñar propuestas didácticas a fin de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje; elaborar y evaluar proyectos de prevención del fracaso escolar; brindar aportes acerca de materiales educativos de distinta complejidad tecnológica; asesorar institucionalmente al equipo de conducción; asesorar pedagógicamente a los distintos departamentos de la institución educativa; asesorar al docente en la organización y conducción de las reuniones de padres con propósitos educativos; asesorar y orientar a alumnos y a padres sobre las modalidades educativas más apropiadas de acuerdo a las problemáticas detectadas; implementar acciones para la actualización permanente de los docentes; coordinar acciones con el Centro de Pedagogías de Anticipación a fin de capacitar a los docentes de acuerdo con las necesidades detectadas por la institución; coordinar acciones con los distintos profesionales del sistema educativo; coordinar acciones con los profesionales que trabajan en la escuela a fin de brindar un servicio interdisciplinario que redunde en beneficios de la institución; asesorar y participar en la implementación del Régimen de Convivencia; orientar y moderar en situaciones de conflicto; asesorar en la elaboración y ejecución de proyectos de tutorías y evaluarlos; asesorar en la elaboración, ejecución de proyectos de información y orientación educacional, vocacional y ocupacional” (Resolución 4776/MEGC/07).

que la definición de sus tareas se fuera construyendo junto con la institución y en relación con sus necesidades:

“...el rol de la asesora en general tiene una definición un poquito laxa y por un lado, cuando tomas el cargo decís “ay, pero qué tema, entonces no sé exactamente qué tengo que hacer, porque no está pautado” pero en el fondo 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, con la directora también porque estamos trabajando codo a codo... abriendo instancias de diálogo tanto para los chicos, para los profes como para las familias...” (Asesora Pedagógica, Escuela 3).

Dentro de este amplio espectro de actividades, 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 tendría que ejercer el seguimiento, la gestión del proyecto pedagógico institucional, es decir, yo tengo que ser responsable por el proyecto pedagógico institucional. Ese es mi rol, ese rol implica una serie de tareas, pero digamos que es eso, que tiene 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... Pero digamos que el rol principal del asesor pedagógico es velar por el proyecto educativo que es el proyecto significativo, consensuado en el sentido que todos lo quieran llevar adelante no que es uno tirando la piedra solito y cada uno ve otro canal... generar un proyecto donde realmente todos participen...” (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 la trayectoria educativa de los estudiantes.

Asimismo, mientras en la mayoría de las escuelas el asesor realiza funciones centrales para la organización institucional, en otras su papel aparecería algo desdibujado, especialmente en su relación con los docentes. Esto puede observarse a

través del relato de la asesora de una de las escuelas, donde se advierte un trabajo constante para encontrar, consensuar e instituir su función y su vínculo con lo pedagógico.

“...En realidad mi trabajo fue cambiando, y como supuestamente no hay nada específico de lo que es la asesoría pedagógica, fue toda una construcción, aparte yo soy nueva como asesora pedagógica, es la primera vez que tomo un cargo de asesora pedagógica. Y entonces como viene una asistente técnica también, una vez por semana, fui muy acompañada desde el principio a construir este espacio y a trabajar con los profesores... los profesores no están acostumbrados a tener horas de planificación entonces, no están acostumbrados a trabajar con una asesora pedagógica que quiera trabajar con ellos en planificación. No porque yo quiera trabajar con ellos puntualmente sino porque esta escuela está pensada para eso, más allá de que de mi cargo lo que más me gusta es eso: sentarme con el profesor en hora de planificación...” (Asesora Pedagógica, Escuela 5).

Respecto de la figura del asesor pedagógico en las ER, podríamos sostener que, más allá de las dificultades en institucionalizar el rol, que es común a muchas escuelas del sistema en general que cuentan con este cargo, su papel tiene una importancia central, ya que en algunos casos proveen a las instituciones de herramientas provenientes de su formación pedagógica, útiles como ayudas para la comprensión del nuevo formato en tanto alternativa pedagógica de un valor equivalente a la tradicional.

Espacios de tutorías, clases de apoyo y talleres

El formato de reingreso habilita espacios de trabajo que posibilitan el encuentro con los alumnos, espacios que conllevan formas de interactuar que se distancian en cierta manera de aquellas propias del aula. Entre estos espacios 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 es central para estas escuelas, aunque también se vuelve un tanto difuso. Si bien en la actualidad hay profesores tutores en todos los ciclos básicos de las escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires³¹, el plan de reingreso conduciría a que el trabajo del tutor asumiera características particulares. En primer lugar, 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 estudiante, pero no necesariamente estos tendrían que ser parte de un mismo curso escolar. Así parece estar pensado desde la normativa que cuando define la tutoría lo hace en función de la orientación académica de los estudiantes y no del trabajo con el curso o grupo.

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 a esta tarea se les suma el trabajo con las problemáticas de un curso. No olvidemos, que tal como lo señalábamos 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. De hecho, en la mayoría de las escuelas los tutores están asignados por curso.

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

³¹ El sistema de tutorías comienza a implementarse en 1970 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...”.

acomodar”. **E:** *¿Se le hacen sugerencias de cómo sería el mejor trayecto para ellos? Y... sí, eso también 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:

“... digamos las dos cosas, 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 insito 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. Pero, sobre todo, en la convicción de que la escuela y el plan están en función de la inclusión de los jóvenes.

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. 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 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 es un conjunto de estrategias difíciles de conseguir. 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 una relevancia particular 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 en el trabajo de campo, 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...” (Preceptor, Escuela 2).

“... [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)

En general, la figura del preceptor ha ido cambiando en el tiempo, 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).

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 en apoyo escolar fuese decidida por los docentes, la asistencia asume carácter de obligatorio.

Podemos observar cómo cada institución se apropia de manera diferencial del espacio de apoyo escolar. El hecho de que sea un espacio para abordar las dificultades que se les presentan a los alumnos –lo que hace que nos se lo represente como una instancia gratificante-, y el carácter obligatorio que asume para algunos, plantea dos desafíos. El primero, lograr que se genere un vínculo positivo con el mismo, más allá de la carga negativa que pueda tener. 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. Por otro lado, en aquellos casos en que los chicos son enviados por los profesores, está presente el tema de la obligatoriedad, y 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.

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:

“...Acá dentro de la grilla de horario, hay horarios libres en los cuales los chicos lo tienen dedicado a apoyo, no le superponen con ninguna materia, es una fortaleza de estas escuelas... Nosotros hemos tenido clases de apoyo dentro de una misma clase, que trabaja no como pareja pedagógica sino como un profesor de ayuda dentro del aula, estaba acompañado por otro docente y estaba el que realmente necesitaba otro tipo de dedicación que realmente lo tiene en la clase de apoyo, ese seguimiento, ese acompañamiento del docente, cuando se ponen a contraturno al alumno se le complica porque si el alumno trabaja o cuida, porque si va a la mañana... yo tengo alumnos que trabajan toda la tarde y les pasa a los que van a la tarde que trabajan toda la mañana. Esto es una realidad que nos está atravesando a todos, no debería pero...” (Directora, Escuela 2).

“... 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...” (Profesor, Escuela 3).

En algunas escuelas, además, puede observarse la centralidad del apoyo escolar en cuanto a 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 se vuelve 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 sin perder 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 constituyendo 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, a estos últimos, 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.

“...y hay otros que les cuesta más, por ahí por el tema de horarios, porque se hacen la idea de la escuela de un turno, entonces venir en contra turno o que sé yo medio que se les complica...” (Vicedirector, Escuela 1).

“...el taller es un caso especial, tengo chicos que van siempre al taller, desde que comenzamos el taller a fines del 2004 y siguieron ¿no? Y son los chicos que por ejemplo, hacen las entrevistas, me acompañan en los eventos, sacamos fotos. Pero también invitamos a los chicos que no vienen al taller porque bueno esta un poco, a algunos no les gusta quedarse mas de 12:15 y el taller funciona de 12:15 a 1.30...” (Docente 3, Escuela 1).

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.

Los alumnos, por su parte, dan cuenta de haber hecho un uso intensivo de esta posibilidad:

“...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, 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.

“...Bueno, en el taller de muralismo está la pintura que habrán visto abajo, antes de escaleras, que se presentó en el taller. A partir de lo que estuvo muy instalado finalmente es todo lo que está con medios y que adquirió una dinámica propia, no fue una orientación que le quisiéramos dar particularmente... Uno es el de la revista que ganó premios la escuela por el tema de la revista y además, el tema de la revista nuclea varios talleres: hay un taller de diseño grafico, hay un taller de periodismo, hay un taller de escritura. Lo que fue como un gol, fue que el año pasado los tres ejes temáticos institucionales anuales que fueron: memoria, medio ambiente y la violencia todo ese caudal de producción curricular fue a la revista...” (Vicedirector, Escuela 1).

Podemos observar, por lo tanto, cómo los talleres pudieron ser pensados con una clara intencionalidad pedagógica, además de ser considerados una excelente estrategia de vinculación de los estudiantes con los conocimientos socialmente disponibles. Asimismo, han intentado que los mismos otorguen sentido al resto de las asignaturas –ese sentido aparentemente perdido por las asignaturas obligatorias. 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 que sigue centrada en las asignaturas obligatorias, sino como un complemento de la misma. 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 abríamos 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 escuela 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 aparecería 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. Todavía es una experiencia piloto, esto empezó este año” (Asesora Pedagógica, Escuela 5).

A modo de cierre, nos gustaría sintetizar lo observado a lo largo del presente apartado, es decir, las condiciones estructurales del formato que consideramos que constituyen la base para que el vínculo personalizado se construya en las ER. 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 el personal docente haga un seguimiento personalizado de la evolución pedagógica de cada alumno. Este conocimiento interpersonal que se da por el tamaño de las ER se complementa con el hecho de la construcción de trayectos formativos individuales, que provoca que los alumnos no cursen simplemente con sus compañeros de sección –como sería en una escuela secundaria tradicional-, sino que al ir recorriendo materias de diferentes niveles, el agrupamiento de los alumnos no es algo estable, conllevando que los alumnos se conozcan entre ellos en los diferentes espacios. Esto, por otro lado, provoca que no se constituyan grupos estables de compañeros y alumnos, por ende, el grupo de pares, que en otras instituciones tiene una relevancia importante a la hora de constituir a la escuela secundaria como un espacio de sociabilidad juvenil (Weiss, 2009; Urresti, 2002), en estas escuelas pareciera no adquirir una gran importancia.

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 alumnos. 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.

3.2. Condiciones “subjetivas” para la construcción del vínculo personalizado

Hasta aquí hemos observado aquellas condiciones estructurales del formato escolar de las ER que posibilitan la construcción de vínculos más estrechos, más personales, como es el tamaño relativamente pequeño de las escuelas y de las clases, la definición de trayectos formativos personalizados, la creación de espacios de intercambio como las clases de apoyo y las tutorías, las formas de contratación del personal docente. Si bien podríamos señalar que esas características del formato son condición necesaria para la construcción y establecimiento de un vínculo más estrecho y personal entre docentes y alumnos, no sería condición suficiente. De parte de los actores es preciso que se asuman ciertos rasgos y se comporten de ciertas maneras para que ese vínculo tenga lugar. Es decir, que docentes y alumnos se encuentren en un espacio determinado como son las ER no implica ni conduce necesariamente a la construcción de una relación de implicancias mutuas.

Es por ello que a lo largo de este capítulo repasaremos, por un lado, las características que asumen los docentes de reingreso que habilitan la construcción de un vínculo y, por otro lado, revisaremos cuáles son los rasgos que los alumnos tenderían a asumir para sostener su escolaridad, los cuales van delineando las características de un nuevo patrón de alumno que estas escuelas generan, marcando nuevamente una frontera de inclusión – exclusión de la población escolar.

Si bien para los fines del análisis hemos optado por “cristalizar” en cierto modo las características que cada actor va asumiendo, es preciso no perder de vista que la construcción de un vínculo entre los docentes y los alumnos en la escuela es un proceso dinámico, con idas y vueltas. Como veremos, esto implica una dimensión temporal que nos habla del tiempo que los docentes tienen que estar disponibles para sus alumnos, del tiempo que demanda la adaptación de los chicos, del tiempo que lleva la construcción del estudiante.

3.2.1. Rasgos docentes para posibilitar el vínculo

Suspensión de las miradas estigmatizadoras

En la actualidad es común escuchar visiones negativas acerca de los jóvenes, visiones amplificadas por los medios de comunicación masiva que los han tomado como blanco (Reguillo Cruz, 2000; Chaves, 2005; Brener, 2009, entre otras). 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 (por ejemplo, referirse a ellos como “poco estudiosos”, “irresponsables”, “vagos”, “violentos”, (Dussel *et al.*, 2007)), al igual que sostienen 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.

En las ER nos encontramos con algo diferente, parecería que las miradas que prevalecen sobre estos jóvenes interrumpen, en alguna medida, las representaciones con barniz nostálgico. Aunque aparecen matices, un primer elemento común que tiende a romper con estas concepciones es que los jóvenes, en términos generales, no son culpabilizados ni por el lugar social en el que se encuentran, ni por sus trayectorias escolares intermitentes.

Asimismo, los miembros de los equipos docente de las ER enmarcan socialmente el lugar de sus alumnos, observando las falencias de la sociedad y del sistema educativo (en particular, del nivel medio) para garantizar la inclusión educativa y social de estos jóvenes. Estas escuelas, y la tarea que ellos desempeñan en ellas, van en pos de afrontar algunas de las falencias del secundario, y así atender a los chicos que éste expulsa. Este aspecto está estrechamente vinculado con la mirada “inclusora” que se privilegió a la hora de seleccionar a los directivos de estas instituciones.

“yo pienso que estas 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 algunos que no entran porque no entran, otros entran y los expulsan en primero o segundo año, hay una gran franja que termina quinto año y nunca se recibe, que debe una o dos materias que ya las dio varias veces entonces ya le da vergüenza presentarse, eso también es responsabilidad institucional, entonces empiezan los proyectos para emparchar la situación... a los expulsados en primero o segundo año o que directamente de la primaria no pasan al secundario aparecen estos colegios, salen a buscar alumnos y le ponen como requisitos que estén un par de años fuera del sistema o un año, como dice la norma, “sin concurrir a clase” y se los va tomando a algunos” (Asesor Pedagógico, Escuela 4).

“...chicos que provienen de situaciones de riesgo, digamos. No de riesgo porque estén en la 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...si hay una cosa casi común es que son chicos que vienen de fracasos escolares, pero fracasos muy... que los han marcado...el grado de agresividad que tienen los chicos, con el grado de desprotección que han recibido de la escuela media en general, los chicos vienen muy vapuleados de la escuela media, viene súper enojados con la escuela media...” (Directora, Escuela 3).

“...los pibes apuestan y te creen, cuando en realidad tienen todo para no creerte porque el sistema todo el tiempo los defrauda y te creen igual...” (Docente 2, Escuela 1).

“yo creo que el problema que hay en realidad es mucho más sistemático, y sinceramente creo que las escuelas de reingreso, yo defendiendo esta escuela, me encanta el proyecto y creo que es súper necesario, pero realmente siento que es un parche a un sistema” (Asesora Pedagógica, Escuela 5)

Generalmente, no se ve a estos chicos como culpables de sus fracasos, sino que dichos fracasos son entendidos como resultado de un sistema social injusto. 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. Es así que la tarea docente asume rasgos diferenciales, implicando un fuerte compromiso con las actividades que se desempeñan en estas instituciones. Dicho compromiso 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, asumiendo el trabajo de educar un carácter de militancia social (Arroyo y Poliak, 2011)³².

“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)

Al poner el acento en otros factores más estructurales y no individuales de los jóvenes a la hora de explicar el fracaso escolar, puede tener 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, a los cuales les va de la mano 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 los chicos que desafían las miradas deterministas asociadas a su condición social. Es así que la “formulación de las expectativas diferentes de los otros debe llevarse a cabo, siempre, contra las presiones de una cultura existente que inculca, a veces muy profundamente, patrones incompatibles” (Williams, 2003:329).

Los docentes de las ER -como muchos otros que realizan su tarea en otras instituciones- no creen que sus alumnos “ya están perdidos”, ni que no les interesa nada, tampoco ven sólo a un alumno dedicado a sus estudios secundarios para alcanzar el título. A diferencia de lo enunciado por la forma escolar moderna donde la condición social y juvenil de los alumnos quedaba por fuera de los muros escolares, aquí, por lo general, los docentes ven que sus alumnos son jóvenes que provienen de los sectores económicos más desfavorecidos de nuestra sociedad, cuyas condiciones de vida son precarias, que han pasado por distintas experiencias, que

³² Este compromiso militante hace hincapié en la dimensión política del trabajo de educar, llenando de sentido la tarea docente. Para ver con mayor detenimiento la temática del trabajo de enseñar en las ER, ver Arroyo y Poliak (2011).

tienen otras responsabilidades más allá de las escolares, que son sujetos que poseen el derecho a recibir una educación y que ellos están ahí para facilitarles las cosas en 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.

“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, pero creo que hay que tratar de bajarle de alguna manera, es decir, no ir al choque, 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; entonces es tratar de llegar, de tener una buena llegada con el alumno, estar abiertos” (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 –que también puede ser observada en otras instituciones educativas (Dussel, 2009)-. Como señalamos en capítulos anteriores, la selección de los directivos estuvo en función de darle una orientación “inclusora” a las ER, donde el compromiso en muchos casos militante se vuelve un rasgo valorado para este fin. Esto es posible evidenciarlo fuertemente en los dichos de los directivos y en los modos de trabajar que pautan para los docentes, marcando aquellas cosas que se pueden y que no se pueden hacer si se trabaja en reingreso. Aquí vemos las potencialidades que tiene el rol de los directores, y cómo su percepción acerca de quienes son y quienes pueden ser los alumnos de su escuela “...modela, configura y establece fuertes marcas sobre las decisiones que promueven determinadas experiencias de formación para los jóvenes que asisten a ellas” (Southwell, 2008: 27).

“...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 podes 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 aun pibe que sabe que o tiene que putear a putear a un profesor. No podemos juzgar sino entramos en la dinámica de la escuelas tradicional, me puteo 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 negativas 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. En sus palabras podemos observar principalmente cuatro formas de referirse a ellos. En primer lugar, como “chicos necesitados”, donde el discurso de la necesidad aparece con fuerza poniendo la mirada sobre las carencias que experimentan los chicos; en segundo lugar, como “chicos capaces”, lo cual veremos se combina con la referencia anterior a la necesidad; en tercer lugar, aparece la idea de que estos chicos son muy “sensibles al maltrato”; por último, aparece con fuerza la idea de que son “chicos que se esfuerzan”. A continuación, analizaremos con detenimiento estas representaciones que los docentes y directivos de reingreso tienen acerca de sus alumnos, a excepción de esta última que se abordará con detenimiento en el próximo apartado debido a la importancia que cobra el “esfuerzo” para la definición del patrón de alumno vigente en las ER.

Comencemos explorando las miradas que caracterizan a los chicos en tanto “necesitados”. Una de las necesidades que los docentes remarcan con frecuencia son las que 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 satisfacerlas, y como iremos viendo, la disponibilidad de los docentes, la escucha y el diálogo van a ir colaborando en la contención afectiva 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 victimas” y en realidad lo que necesitan afecto, amor y el respaldo y la verdad un pibe también necesita limites, 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, porque yo doy solo tercero, el año pasado egresaron mis primeros alumnos, y bueno, yo, la relación así, tan personal que hay, tan cotidiana que las chicas vienen con los bebés. Que son chicos que vienen arrastrando una historia de fracaso en la escuela secundaria, de, 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).

Consideramos este “diagnóstico” casi terapéutico que el equipo docente hace de las necesidades afectivas que está asociado con la difusión del discurso psicológico en el ámbito de la pedagogía, referido por varios autores (Bernstein, 1977; Carli, 2000; Varela, 1991; Mc William, 1999). La psicoterapia y la psicología experimental de posguerra tuvieron un fuerte impacto en el campo pedagógico, generando una “psicologización” de los discursos educativos, 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 refiere, especialmente, a la mirada sobre los sujetos, donde la preocupación principal está centrada en la generación de los aprendizajes para hacer efectivo el desarrollo evolutivo esperado en los niños. A su vez, es preciso señalar que Buenos Aires es una de las ciudades donde el discurso psicológico, en general, ha tenido una fuerte penetración que ha llevado a la difusión de algunas categorías de esta disciplina, especialmente entre los sectores medios de la población (Carli, 2000: 4).

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, que buscan normalizar las demandas de afecto, constituyéndose esta normalización en respuestas concretas a esas demandas. 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 1º 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)

Esta definición de los alumnos como “necesitados” puede asociarse fuertemente al discurso de la contención que marca las carencias de los alumnos (Serra, 2003; Kaplan, 2005). Martinis (2006) señala que a partir de los procesos de reformas educativas de los años '90, junto a los procesos de empobrecimiento de la población, se va constituyendo un “sentido común educativo” que lo que hace es reemplazar al sujeto educativo por la imagen del “niño carente”. Para el autor, esta sustitución 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.

Si bien en las ER está muy presente en el discurso de los distintos miembros docentes la idea de las carencias y necesidades de los alumnos asociadas fuertemente a la idea de contención, especialmente afectiva, vemos que este discurso viene de la mano de otro, que marca las capacidades de aprendizaje de los alumnos, definiéndolos así como “chicos capaces”. Lo cual nos da indicios para indagar en la tensión que se genera entre el contener y el enseñar-aprender, tensión que atraviesa las formas de relacionarse con los alumnos.

“...acá se trata de brindarles lo mejor posible, que tengan al alcance todo lo que sea proyectos, talleres, para que puedan aprender mejor, para que se puedan actualizar, digo es una escuela, dejémonos del tema este de... Aparte son chicos que tienen todas las capacidades, pero yo no les tengo lástima “pobrecito, le pasó esto”, no viste, si está acá, tuvo la oportunidad y están estudiando y vienen a estudiar, bueno pobrecito nada, pobrecito aquel que no se puede mover por sus medios, no puede llegar a una escuela o tiene algún problema. El que está acá no es pobrecito, la capacidad la tiene, que la ponga en práctica” (Directora, Escuela 2).

“El tema a veces es, lo que toca con algunos profesores, la lástima. “Ay, pobrecita”. Y con “pobrecita”, “pobrecita”, pasa y [...]. Acá se aplica todo lo contrario que en otras escuelas con la nota, porque “¡No, Fulanito!”, “¿Qué nota tiene? Revisá la nota que le ponés”” (Directora, Escuela 5).

La búsqueda por resolver la tensión entre contener y enseñar estuvo presente desde el momento de diagramación política de las ER. A partir de la capitalización de experiencias previas en la Ciudad de Buenos Aires, donde la creación de escuelas para poblaciones fuertemente afectadas por los procesos de pauperización y fragmentación social hizo hincapié en la contención de los alumnos conduciendo a una difuminación de la tarea de enseñar, cuando se diseña la política de reingreso, cuando se crean las escuelas y cuando se realiza la elección de los directivos, se pone 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 ex Secretaría de Educación de la C.B.A.).

Esto se puede observar cuando los docentes señalan que “la llegada” a los alumnos, su abordaje, tiene que darse por medio de las actividades escolares. Es decir, cuando, por ejemplo, un tutor se encuentra a charlar con un alumno, la idea no es que le pida que le cuente sus problemas familiares, sino que se junten a charlar sobre las tareas de la escuela, sobre la carpeta, sobre las dificultades que tienen en las materias. Es por eso que se plantea que la forma de abordar a los chicos debe ser desde lo pedagógico.

“...es decir, para el entre es la posibilidad de (...) llamar de a uno, de a dos y después te va a dar lugar que la hora esa del curso puedas trabajarla bien, sino a veces frente al curso es una pérdida, para mi es fundamental poder encontrarnos con el chico fuera, poder ir trabajando su situación. 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).

Abordaje que 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, ahora los pibes también están acá, ahora no se escucha ahora quiero decir el año pasado, porque ahora hace poco que estamos, pero 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).

Como podemos ver, hay una presencia de lo pedagógico, una preocupación por los aprendizajes que los alumnos tienen que atravesar en la escuela, por la misma impronta que desde la gestión se le quiso dar a estas instituciones, lo cual parecería superar esa postura que señala Martinis que parte del niño carente, negándole la posibilidad de transmisión por no considerarlo un igual con plenas capacidades de aprender. Pero si observamos con mayor detenimiento, podemos evidenciar que a pesar de esta enunciación fuerte acerca de las capacidades de los alumnos, también se enuncian los obstáculos que hay que afrontar, fuertemente asociados con “el afuera” de la vida escolar, que llevan a que sea difícil el avanzar con lo estrictamente pedagógico. Si bien no se pone el peso en las características del alumno, sí se pone el acento en su entorno.

“Es decir, 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, que les ofrece un montón de situaciones difíciles, peligrosas, y que a veces lo que, lo poco que hacemos en la semana se ve desvirtuado el fin de semana y hay que volver a empezar el lunes, ¿ehhh? Siempre es un volver a empezar con muchos de nuestros alumnos. Acá tenemos chicos que vienen de hogares, chicos que están judicializados, y sin embargo están en la escuela” (Docente 1, Escuela 4).

“Lo que pasa es que tenés que ir viendo de qué manera. Pero a veces un poquito te da bronca eso, que no hay que subestimar tampoco. Vos ves que son muy capaces, pero porque vienen cansados, o les cuesta, o porque hace mucho que no hacen las cosas, o drogados. Se ponen un poco en víctimas. A veces lo que ves es eso. Entonces, decís ¿por qué? en vez de... decir “Yo puedo”” (Docente 3, Escuela 5).

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:

“Este año hay silencio, hay respeto, te escuchan, a lo mejor alguno está dormido, pero bueno se queda así tranquilo, no molesta y esto es lo que se va dando, una, además de 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 clasificado” (Docente 2, Escuela 3)

Si bien vemos que el definirlos como “chicos que necesitan afecto y atención” pone a los docentes en una postura de contenedores, de aquellos que brindan una asistencia, pareciera suceder algo diferente cuando esta imagen va acompañada de la visión que acentúa las capacidades de aprender de los alumnos. La conjunción de una mirada que define a los alumnos como necesitados de afectos pero que a la vez busca superar la mera contención afectiva reponiendo el lugar del aprendizaje en la escuela conduce a que la tensión contención – aprendizaje asuma otra forma, aunque consideramos que no llega a una verdadera superación.

Como vimos anteriormente, Martinis (2006) nos señala que el partir de la definición del alumno como carente llevaría a la renuncia misma de la posibilidad de educar a estos alumnos, ya que iría de la mano de la concepción del otro como un desigual, al cual las carencias culturales y sociales lo pondrían en una situación de imposibilidad para aprender, por tanto, destinado al fracaso y la repetición. Si bien en las ER la centralidad en lo pedagógico está muy presente en los discursos de los actores docentes, en varias ocasiones se desliza que el “afuera” de la escuela, el entorno de los alumnos y sus historias previas, conllevan dificultades para que estos aprendizajes se materialicen. Se intenta que aprender y contener se den conjuntamente, mejor dicho, que la contención tenga lugar a través de la enseñanza y el aprendizaje, aunque no quiere decir que esta intención se concrete plenamente en las ER. Si bien se reponen las facultades de ese otro, al acentuar las capacidades de los alumnos, esto no necesariamente lleva a que sea considerado un igual. Al aludir a las dificultades para concretar los aprendizajes “por culpa” del afuera, se está haciendo referencia a que estos jóvenes que asisten a las ER no están en igualdad de condiciones que los jóvenes provenientes de otros sectores sociales.

Hasta aquí mostramos algunas de las miradas que sostienen los docentes y directivos acerca de sus alumnos, en particular, aquellas que hablan de las necesidades, especialmente afectivas, y de las capacidades, conjugando la tensión contener-aprender, buscando que ambas se den simultáneamente, que la contención se de a través de lo pedagógico, aunque esta intención se vea limitada en la práctica por los obstáculos ajenos a la escuela. Resta dar cuenta de una tercera mirada que 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, a que pongan en acto formas de relacionarse más acordes con su vida cotidiana extraescolar que con lo que se espera de ellos en una institución formal.

“...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, aprendé 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. Porque vos le preguntas a los chicos y por que vienen y todos porque “quieren tener una vida mejor”, porque “quieren tener un trabajo en blanco”, porque “quieren ser alguien en la vida” te contestan. Entonces si viene un profesor muy rígido, muy acostumbrado a que hay que guardar, que es más importante la forma” (Docente 3, Escuela 3).

Consideramos que esta sensibilidad al maltrato responde a distintas razones. Por un lado, podría estar asociada 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 al otro en evidencia, a dejar expuesta su vulnerabilidad 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)

Viene hablando de la otra escuela: “...aparte los profesores son, por ejemplo, la que nosotros teníamos en computación [en la otra escuela] era de economía un año más arriba, y siempre ella nos insultaba, nos decía de todo. Cuando llegaba la rectora se ponía a llorar y hacía que nos reten a nosotros. Después, cuando la rectora se iba, “pendejos de mierda”, a insultar de nuevo. Después venía la rectora, y otra vez se ponía a llorar. Y un día un amigo mío sale del curso y la de computación para

seguirlo abre la puerta y se pega un portazo ella. Ahí sí se puso a llorar en serio... Y, no, porque la vice rectora que teníamos ahí era malísima, no sabía nada. Encima no te dejan hablar, no te dejan explicar las cosas” (Alumno 2, Escuela 5).

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 sociales, como puede ser la policía, la justicia, entre otras. 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 el no 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, 2006). Los procesos de pauperización y fragmentación social que se instalaron con fuerza en la década de los '90, generaron nuevos modos de gobernar la miseria, que llevaron al desarrollo de un Estado penal omnipresente, al mismo tiempo que se generó un “sentido común punitivo” que se enfocó fuertemente en los jóvenes de los sectores más empobrecidos, obligándolos a experimentar situaciones de abuso constantes (Wacquant, 2000). Por tanto, los jóvenes de sectores populares aparecen en el centro de los procesos de estigmatización, sufriendo las discriminaciones de distinto tipo resultantes de la prevalencia de este imaginario. Al mismo tiempo, este grupo etéreo es el que más se ve afectado por las transformaciones estructurales de la economía –precarización laboral y mayores tasas de desempleo son sólo una expresión de estos procesos que afectan a los jóvenes-, volviendo la construcción de biografías mucho más incierta (Machado Pais, 2007; Castel, 2004).

El “buen trato”

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, y 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 prerrequisito para los docentes el estar siempre atento 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 tenes 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, donde lo primero que le dijimos fue 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, vienen los pibes...” (Vicedirector, Escuela 1)

Si nos retrotraemos a aquellos aspectos de la forma escolar que al inicio del trabajo presentamos un tanto esquemáticamente, donde la relación asimétrica entre docentes y alumnos implicaba cierta forma de respeto asociada fuertemente al rol de profesor, respaldado por la misma institución y por el lugar que ésta ocupaba socialmente, vemos que el cambio en las condiciones lleva a que se redefinan las formas de respeto. Por tanto, el respeto no viene dado por el rol, 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 instalar, sobre todo, por parte de los equipos directivos de las ER, instala como elemento central de la interacción al diálogo, la conversación y la escucha de los docentes hacia los alumnos.

“Nosotros los tratamos como persona, todo el tiempo le decimos ‘ustedes son bienvenidos, este es su lugar, si tienen algún problema lo charlamos, si algo no funciona lo volvemos a hablar y sino lo volvemos a hablar’. [...]...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 porque 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”. Muchas veces los chicos por su experiencia te dicen “si, está bien, échenme” y ellos se adelantan y “no este lugar es tuyo, este lugar es tuyo, lo único que tal cosa o tal otra”. Para nosotros funciona bastante bien, con un mínimo de tensiones” (Asesor Pedagógico, Escuela 4).

“Es decir, está centrado, en lo que es lo pedagógico y en cuanto lo que es la convivencia. Es decir, 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, demanda conducirse siempre con respeto, y demanda 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 la continuidad en 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.

La confianza

El suspender las miradas estigmatizadoras y culpabilizadoras que en general prevalecen sobre los chicos que han experimentado reiterados fracasos en el espacio escolar, el poner el acento en las capacidades de aprender de los chicos, el manejarse respetuosamente y dispensarles a los alumnos un buen trato, puede ser interpretado como un voto de confianza hacia estos jóvenes que retoman su escolarización. Es así que esta confianza se va constituyendo como una condición necesaria para su inclusión educativa.

Distintos autores han trabajado el tema de la confianza (Cornu, 1999; Luhmann, 2005) 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 sobre esos otros para tener seguridad sobre el comportamiento que asumirán. 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).

Lo trabajado hasta aquí nos habla de una actitud confiada por parte de los miembros de los equipos docentes de las ER, ya que como vimos tiene lugar una suspensión de las miradas estigmatizadoras que prevalecen socialmente sobre los jóvenes de sectores populares que han fracasado en las instituciones educativas, al mismo tiempo que prevalecen miradas que señalan las capacidades de aprendizaje, 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 –lo cual será trabajado con detenimiento en el capítulo 3.3-. 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.

Paciencia e indulgencia

El tiempo de espera que deben afrontar los docentes hasta que los chicos comiencen a asumir ciertas 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 tiene 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.

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 super interesantes, super 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. Porque sino el impacto es muy grande, 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? A mi me pasó también. Yo recién le encontré la vuelta, recién el año pasado y este año, donde yo puedo dar la clase, el chico me está escuchando, vuelvo a explicar, trabajo sobre lo explicado en clase, se vuelve otra vez a explicar, se vuelve a re trabajar y después va un trabajo para ver si ellos solitos pueden deducir o interpretar lo que yo dije, ¿no? O sea, paciencia, volver sobre el tema” (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 2 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. Nosotros ponemos todas las cartas en los primeros años, todo el esfuerzo para que esto se de...convertirlos en estudiantes...” (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)*

Por un lado, 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 el otro lado, 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 existente (Boler, 1999). Ésta establece una relación confesional que descansa en ese sufrimiento pero no genera un desplazamiento de lo individual a lo social (Boler, 1999), 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 que la contención de los chicos se de 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 a lo largo del presente capítulo 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 capacidades, 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 marca 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-.

3.2.2. El patrón de alumno de las ER: el esfuerzo como eje de la redefinición del mérito

El recorrido presentado hasta aquí mostró el análisis de las condiciones estructurales del formato que posibilitan la construcción de un vínculo estrecho entre docentes y alumnos en las ER. Pero señalamos que estas condiciones estructurales son condición necesaria pero no suficiente para que este vínculo se dé, lo cual nos llevaba a analizar aquellas condiciones “subjetivas” que promueven la personalización. En el capítulo anterior recorrimos aquellas características que asumen los docentes para trabajar en reingreso, que los vuelven disponibles para sus alumnos y apuestan por su escolarización.

En el presente capítulo nos proponemos indagar en aquellas conductas que deben asumir los alumnos de reingreso para que los docentes mantengan esta apuesta. En particular, nos proponemos revisar el patrón de alumno que se delinea en estas escuelas, al cual deben adaptarse los chicos para poder permanecer en ellas. En este análisis podemos observar que el esfuerzo, tanto al interior del espacio escolar como aquel que hacen por fuera, se vuelve un aspecto relevante en la definición del mérito que realizan estas escuelas, aspecto que es sumamente valorado por los docentes, y que contribuye a la concreción de esa relación estrecha entre docentes y alumnos.

El papel de la meritocracia en la sociedad moderna

La emergencia de la sociedad moderna marca un cambio en el criterio de distribución de las personas en la estructura social. Si en las sociedades aristocráticas la pertenencia a ciertos sectores privilegiados estaba dada por el nacimiento, por la posesión de “sangre azul”, las sociedades modernas instalan nuevos mecanismos que están dados más que nada por las posibilidades individuales de destacarse y ser exitoso en alguna de las esferas de la vida. Este cambio marca el “...pasaje de una sociedad de estatus transmitido a una sociedad de estatus adquirido” (Dubet y Martuccelli, 1998: 403). Hobsbawm (2003) señala que el resultado más importante de las dos revoluciones –la francesa y la industrial- fue el surgimiento de la carrera “abierta al talento”, donde el mérito triunfa por sobre el nacimiento y el parentesco, permitiendo que hombres de origen modesto pudieran acceder –tanto por medio de la

instrucción como por el éxito en la esfera de los negocios- a espacios y consumos antes vedados.

La meritocracia constituye el criterio central para la jerarquización social en las sociedades democráticas, ya que, en su dimensión negativa, niega todo valor a variables sociales como el origen, la posición social o económica, el poder político (Barbosa, 1999). Pero por otra parte, la meritocracia posee una dimensión afirmativa en la que enuncia que el criterio para la organización social debe ser el desempeño de las personas, entendiendo por desempeño, el conjunto de talentos, habilidades y esfuerzos de cada uno. Esta dimensión afirmativa es la que genera mayores controversias ya que "...existen múltiples interpretaciones acerca de cómo evaluar el desempeño, de qué es lo que realmente se ha de tomar en cuenta, de cuáles son los orígenes de las desigualdades naturales, de la relación entre responsabilidad individual y/o social y desempeño, de la existencia o no de igualdad de oportunidades para todos, de la posibilidad de medir el desempeño individual, etc." (Barbosa, 1999:1).

En las sociedades individualistas modernas la meritocracia en tanto ideología se encuentra ampliamente difundida, por tanto "...el mérito es el valor universal, el criterio fundamental y considerado moralmente correcto para todos y cada uno de los ordenamientos sociales, principalmente en lo que se refiere a la posición socio-económica de las personas" (Barbosa, 1999:4). O sea, en espacios sociales basados en una ideología meritocrática, las únicas jerarquías legítimas y deseables son aquellas derivadas de los rendimientos individuales.

La escuela de masas, desde sus orígenes, ha cumplido un papel central en la consecución de este proceso de selección, como institución encargada, no sólo de formar ciudadanos y trabajadores, sino de promocionar socialmente a los más "capaces". Entre las distintas funciones que desempeña la escuela –como las funciones educativa y socializadora- encontramos la función de distribución de la población en las diferentes posiciones sociales (Dubet y Martuccelli, 1998). Como señala Walzer, "las escuelas tendrán no sólo que capacitar a sus alumnos, también tendrán que discriminar entre ellos" (2004: 208), cumpliendo así una función de distribución que no afecta sólo al futuro de las personas, sino también su presente. Al partir de la idea de igualdad de oportunidades, se supone que la escuela selecciona a

los más capaces y a los más productivos, promoviendo el desarrollo de los talentos individuales. Aún la escuela elemental buscaba hacer que algunos desafiaran su destino social, incentivando a proseguir los estudios entre aquellos que poseían un desempeño académico destacado. Es decir, “aunque la movilidad esté dada, siempre resulta del crédito de una escuela cuya función esencial no es asegurar la promoción de todos” (Dubet y Martuccelli, 1998:40).

Partiendo de la fuerte creencia moderna de que la escuela aporta al desarrollo de los talentos naturales, los resultados escolares pasan a ser la única fuente legítima del éxito y de los privilegios, por tanto, otorgan legitimidad a las diferencias socioeconómicas y de status que prevalecen en la sociedad. A pesar de los aportes que la sociología de la educación ha realizado para dar cuenta de los mecanismos de selección escolar, mostrando que ésta no se realizaba simplemente según el mérito individual (Althusser, 1975; Bourdieu y Passeron, 1998; Willis, 1988, entre otros), la creencia en él, en que cada uno ocupa el lugar que le corresponde en función de los talentos y esfuerzos individuales, está fuertemente arraigada en el imaginario social (Baczko, 1999)³³, y es la explicación a la que se apela cuando se hace referencia a que unos están en dicho lugar porque “se lo han ganado”.

La escuela moderna es profundamente meritocrática, y como dice Barbosa, en el nivel de las representaciones –o del imaginario social- no hay discusión en torno a la prevalencia del principio meritocrático. Un trabajo clásico señalaba que la escuela burguesa se presenta como única y unificadora (Baudelot y Establet, 1990), es decir, se mantiene la ficción de que a la escuela llegan todos, todos reciben la misma instrucción y formación, lo cual unifica a los sujetos por un lado, pero por otro, las diferencias de rendimiento individual generarían diferencias legítimas entre ellos.

Ahora bien, ¿qué se entiende por mérito? En su clásico libro *The raise of meritocracy*, Michael Young esboza una fórmula: “inteligencia y esfuerzo unidos

³³ Bronislaw Baczko considera los imaginarios sociales como un aspecto de la vida social, los cuales “...son referencias específicas en el vasto sistema simbólico que produce toda colectividad y a través de la cual ella ‘se percibe, se divide y elabora sus finalidades’ (Mauss). De este modo, a través de los imaginarios sociales, una colectividad designa su identidad elaborando una representación de sí misma; marca la distribución de los papeles y las posiciones sociales; expresa e impone ciertas creencias comunes [...]...es igualmente una pieza efectiva y eficaz del dispositivo de control de la vida colectiva, y en especial del ejercicio del poder. Por consiguiente, es el *lugar* de los conflictos sociales y *una de las cuestiones que están en juego* en esos conflictos” (1999:28).

hacen al mérito ($I + E = M$). El genio, si es haragán, no es genio”³⁴ (1958:94). Podemos señalar que la ideología de los dones naturales adquiere una fuerte predominancia, mostrando que los “elegidos” lo eran por sus capacidades innatas, por tanto era inevitable el reconocimiento de su superioridad. En realidad esa representación lo que hace es ocultar otros mecanismos de selección social. La escuela está abierta para todos, pero sólo unos pocos transitan toda la extensión de la carrera académica. Quienes lo hacen son aquellos que para el sistema poseen ciertos talentos que los destinan a ocupar dichos lugares. Bourdieu (1990) señalaba que el mecanismo de selección a través del capital cultural propio del sistema escolar se ocultaba a través del “racismo de la inteligencia”, ya que se hace pasar a aquellos exitosos –aquellos que detentan el capital cultural que imparte la escuela- como los “inteligentes”, los naturalmente dotados de las capacidades necesarias para enfrentar los desafíos que les plantea la escuela. A pesar de los esfuerzos de las últimas décadas por democratizar la escuela, los desempeños escolares aún siguen reflejando las desigualdades sociales y culturales, ya que la escuela no ha logrado neutralizar los efectos de éstas sobre las desigualdades escolares (Dubet, 2005:24). La representación gráfica sigue mostrando una pirámide, donde en la base está toda la población que llega al sistema, y a la cima sólo llegan unos pocos.

Por su parte, Dubet (2005) señala que la igualdad de oportunidades es una *ficción* necesaria para que el sistema funcione. Los alumnos se encuentran atravesados por una fuerte contradicción, por un lado, son considerados iguales, pero por otro, son obligados a participar en una competencia escolar para volverlos desiguales. Esta contradicción sólo puede ser solucionada, dice Dubet, a partir de la definición de una ficción creíble. “La ficción más eficaz y la más común consiste en hacer como si los resultados escolares de los alumnos fueran consecuencia directa de su trabajo, de su coraje, de su atención, en resumen, de todo lo que realizan libremente en su trabajo escolar” (Dubet, 2005:33). Este “como si” hace posible la legitimación de las desigualdades sancionadas por el sistema escolar, por tanto las dificultades se presentan cuando nos preguntamos acerca de las mejores maneras para evaluar el mérito. ¿Cómo evaluamos el mérito? ¿Qué cosas se tienen en cuenta?

³⁴ Traducción propia. En palabras de Young: “Intelligence and effort together make up merit ($I + E = M$). The lazy genius is not one” (1958:94).

Para Barbosa (1999) hay dos maneras que prevalecen a la hora de responder a estas preguntas. Una de ellas enuncia que a la hora de evaluar el mérito sólo deben ser tenidos en cuenta los resultados, independientemente de las circunstancias sociales en las cuales el sujeto actúe –lo cual implica asumir el modelo de la igualdad de oportunidades aplicado al extremo (Dubet, 2011)-. Más allá de que la escuela ha fracasado en la eliminación o disminución de los efectos de los orígenes sociales en los rendimientos, “...la escuela puramente meritocrática se volvió el patrón de los juicios y de las prácticas escolares” (Dubet, 2011:64). La otra forma posible de evaluación de los desempeños tiene en cuenta las condiciones sociales en las que los individuos se desenvuelven. En este último caso, dos valores se harían presentes, uno asociado al de la igualdad y otro vinculado con la justicia social –situación en la que estarían coexistiendo dos principios que no se corresponden totalmente.

Por la historia particular de la sociedad argentina, podemos inferir que la ideología meritocrática se encuentra ampliamente extendida. Hacia fines del siglo XIX y principios del XX, la llegada de numerosos contingentes de inmigrantes provenientes de diversos países de Europa, genera la puesta en marcha de una política tendiente a la homogeneización de la población (Tedesco, 1970; Sarlo, 1998), política que tuvo entre sus principales dispositivos la educación elemental pública y gratuita. Históricamente, la educación en Argentina ha jugado dicho papel de promoción del ascenso social de los “meritorios”. Las condiciones socioeconómicas prevalecientes en dicho contexto histórico, especialmente las generadas a partir de la expansión de la educación pública, permitió la “aventura del ascenso” (Romero, 1999) a gran parte de los inmigrantes que llegaron a nuestro país. “La educación primaria permitía superar la barrera idiomática que segregaba a los padres; la secundaria abría las puertas al empleo público o al puesto de maestra [...] La universitaria, y el título de doctor, era la llave mágica que permitía ingresar a los círculos cerrados de la sociedad constituida” (Romero, 1999:29). La frase “*m’hijo el doctor*” refleja fuertemente las posibilidades realizadas de aquellos que recién llegados al país podían aspirar a alcanzar posiciones de prestigio social. Son los “becarios” elegidos por su mérito personal para desafiar su destino de clase³⁵.

³⁵ Nora Gluz, en su trabajo “La construcción socioeducativa del becario”, señala que desde los orígenes del sistema educativo estuvieron presentes las becas escolares que tenían como propósito

A lo largo del siglo XX, esas condiciones originales fueron mutando, pero la “aventura del ascenso” siguió presente hasta bien entrado el siglo. Como vimos, la expansión de la oferta educativa y la extensión de las trayectorias al interior del sistema fueron incorporando nuevos sectores sociales al nivel secundario, permitiéndoles la inserción en la esfera económica. En las últimas décadas, con los procesos de fragmentación, polarización y pauperización de la población, las posibilidades de movilidad social ascendente se redujeron, dándose una situación de mayores niveles de educación acompañados de altos niveles de exclusión, lo cual deja en evidencia la disyunción entre escuela y mercado de trabajo que prevalece en nuestros días (Kessler, 2010). Un estudio realizado años atrás (Kessler, 2007) ha mostrado que la ideología meritocrática sigue prevaleciendo en nuestro país como principio de justicia distributiva no sólo en el ámbito educativo, sino en casi todas las esferas de la vida –trabajo, impuestos, inversiones-, salvo en aquella donde entra en juego la vida humana. La meritocracia aparece como elemento central del discurso sobre la “decadencia nacional” ya que su implementación plena permitiría la (re)fundación de un “país en serio” donde rijan “premios y castigos”, creencia que refuerza el mito de la “exclusión justa o justificada” señalado por Walzer y que contribuye a explicar, en cierta medida, la adhesión tan fuerte al discurso neoliberal en las pasadas décadas (Kessler, 2007).

El mérito en las ER: el esfuerzo como protagonista

El caso que aquí nos ocupa, el de las ER, genera nuevos interrogantes en torno al papel del mérito en estas instituciones secundarias. Vemos que las ER serían instituciones que buscan hacer efectivo el derecho a la educación de un conjunto de jóvenes que lo han visto vulnerado, buscando subsanar los efectos excluyentes de la escuela secundaria tradicional. Es así que estas instituciones habrían sido creadas en correspondencia con una lógica de justicia social. Como fue señalado con anterioridad, el diagnóstico que hace el personal docente de estas escuelas con

principal la formación de docentes; “Según el decreto del 28 de febrero de 1886, todo alumno maestro becado contrae el compromiso de dedicarse al magisterio al menos por tres años una vez finalizados los estudios” (Gluz, 2006:65). El criterio de selección de los beneficiarios estaba en función del principio meritocrático, asumiendo un carácter de premio a los “pobres meritorios”, posibilitándoles así el ascenso social.

relación a los fracasos previos de sus alumnos está fuertemente asociado a las falencias del mismo sistema, de la misma escuela media, y por tanto, no ven a estos jóvenes como los “culpables” de los fracasos reiterados. Este diagnóstico se vuelve funcional al tipo de trabajo que deben realizar las escuelas, y en la legitimación de la misma propuesta, ya que la creación de escuelas con un formato particular que tendería a un mayor éxito de los chicos está fundamentada en que el sistema y la sociedad les fallaron, y por ende, buscan reparar esa falla, brindándole oportunidades renovadas, que no constituirían “más de lo mismo”.

Esto en relación al mismo principio de creación de las escuelas, el cual no se correspondería directamente con el principio meritocrático de libre igualdad de las oportunidades, sino a un principio de justicia social que estaría reponiendo las oportunidades que no se les dieron a estos jóvenes con anterioridad. Pero ahora bien, pensando en las ER como instituciones que han tendido a modificar algunos rasgos de la forma escolar moderna a fin de hacerla más inclusiva, nos preguntamos qué pasa con este rasgo esencial de la escuela que es el mérito. ¿Qué sucede al interior de las escuelas? ¿Se reproduce la misma concepción del mérito que en otras instituciones? ¿Hay redefiniciones del mismo? Si retomamos la fórmula de Young, inteligencia más esfuerzo, ¿qué papel juega “la inteligencia” y cuál el “esfuerzo”? ¿A qué se considera esfuerzo? ¿Sólo a aquel que se ve traducido en el rendimiento académico? ¿Es aquel que los chicos realizan al interior de la escuela?

Partiendo de la hipótesis de que si el sistema educativo presenta una configuración fragmentada (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. En el caso de las ER, el material de campo relevado, nos muestra que, dentro de lo que se considera como meritorio -talentos + esfuerzos-, en estas escuelas parecería cobrar un protagonismo particular la idea de esfuerzo.

“...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)

“...el chico se está matando, tiene que salir de clases, después pedir los apuntes...” (Directora, Escuela 2).

Como vimos, los docentes realizan una apuesta por sus alumnos, un voto de confianza en su escolarización, en el aprendizaje de los contenidos, para que ellos alcancen la finalización de sus estudios secundarios. Confían en que pueden hacerlo. Parten de la base de las capacidades de sus alumnos, asociando más la idea de capacidades en términos de “aptitudes innatas”, ya que parten de que pueden hacer las cosas, pueden aprender. Ese sustrato biológico que en muchas ocasiones es aducido como una limitación para el éxito escolar de los alumnos (Kaplan, 1997) está dado por sentado, ya que se considera que las capacidades de aprendizaje “naturales” se encuentran presentes.

Si, como vimos, la mirada de reconocimiento de las capacidades de aprendizaje de los alumnos está presente en la mayoría de los docentes de reingreso, también éstos consideran que hay que realizar un trabajo para que los alumnos estén en condiciones de llevar a adelante las tareas académicas. Trabajo que da sus resultados mediante el “buen trato” y la paciencia puestos en acto por los docentes, permitiendo que los chicos vayan confiando en ellos y participen así de las actividades escolares.

“... Hay chicos que llegan agresivos, muchas veces no pueden quedarse en ese momento en la clase, entonces hay todo un aparato formado para que el chico con mucha tranquilidad pueda salir de la clase, se lo lleva la asesora, le hacen una especie de contención (...) Con el tema de la agresión hay que tener una paciencia especial. La asesora con su trato, su paciencia nos ha hecho ver que no lo debemos tomar, aún el insulto, como algo personal, sino como algo que el chico está mal (...) Entonces, “bueno, ya se va a calmar, va a estar bien” y después viene digamos, el lavado de cerebro. Además para ellos la agresión o el insulto es moneda corriente porque es el trato usual en la casa” (Docente 2, Escuela 3).

A lo largo de las entrevistas podemos observar que la 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 empeñen 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, volviéndose un elemento crucial en el patrón de alumno que configuran estas instituciones. Los esfuerzos, tanto aquellos que se hacen en la escuela, pero –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, e incluso hasta cierto sacrificio.

El sostener la escolaridad a pesar de todas las adversidades es algo especialmente valorado, lo cual es posible observarlo en aquellos chicos que hacen un verdadero sacrificio por sacar adelante sus estudios, ya sea porque combinan estudio con trabajos realmente precarios, o la maternidad con la escuela, para mencionar sólo algunas situaciones recurrentes. Como veremos, el sostenimiento de la apuesta de confianza se renueva por parte de los docentes, si los alumnos demuestran como contrapartida una cuota de esfuerzo y voluntad.

La mirada docente acerca del esfuerzo que hacen sus alumnos asume diferentes aristas. A continuación observaremos que no sólo el esfuerzo que se haga dentro de la escuela, sino algunos aspectos de la vida por fuera de la institución también son considerados como válidos para el pasaje por las ER, lo cual da cuenta de que las fronteras entre un adentro y un afuera escolar asumen nuevas expresiones.

Pero 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, sino a la demostración de esfuerzo e interés por sostener 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 los chicos, 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 (Gvirtz y Palamidessi, 1998)-. 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.

“Entonces yo trato de hacer actividades que se desarrollen en el aula por suerte tienen acá biblioteca así que trabajan con los libros. Mi método de evaluación no es sólo lo visto en clase, sino también los trabajos prácticos y bueno se trabaja en clase, no les doy para la casa salvo el que falta que se ocupe de buscarlo...” (Docente 1, Escuela 1)

“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)

“Yo la evaluación en realidad trato de manejarme casi, se podría decir, con la ejercitación diaria. Que en algunos casos trato de dar un tema, si no lo pude terminar de cerrar, no voy a tomar ejercicios para [...] por ejemplo yo venía dando operaciones de números enteros, hace... la semana pasada, casi dos semanas. Y hoy dije bueno, vamos a hacer operaciones combinadas y cuando les damos unos ejercicios, cuando terminan me lo entregan. Digamos, ahí tendría un cierre, y ver a partir de ahí que cosas tendré que reforzar. Yo digo, esa sería una especie de diagnóstico inicial, [ver] con qué cuento. Pero en general tomo evaluación escrita, trabajo en clase, trabajos prácticos [...] Yo te digo más o menos el año pasado entre lo que manejé, fueron más o menos cuatro evaluaciones escritas por cuatrimestre y trabajos prácticos, y bueno, el concepto del alumno” (Docente 2, Escuela 4).

[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)³⁶, es decir, ciertos aspectos actitudinales se traducen en valoraciones académicas.

Por otro lado, vemos la flexibilidad que impera en la diagramación de las clases como 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 dí, entendiste bien y sino, no es mi problema” parece quedar a un lado. No hay intenciones de “tirarles a matar” a los alumnos, de dejar en evidencia sus dificultades, 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 se pueden redefinir. Esto también refiere a cambios en la autoridad docente, donde las transformaciones contemporáneas obligan a ensayar nuevas formas de ejercerla, las cuales deben recurrir a la negociación para lograr un reconocimiento (Noel *et al.*, 2006; Dubet, 2006)³⁷. Lo alumnos también son conscientes de este aspecto de la relación con los docentes, entrando en la lógica de la negociación, animándose a intercambiar con sus profesores 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 docentes que analizamos en el capítulo anterior, donde la indulgencia hacia los alumnos se entromete a la hora de evaluar y exigirles académicamente, tendiendo a primar “lo humano”.

³⁶ 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.

³⁷ Para ahondar en el tema de la autoridad docente, ver Noel (2007).

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 aquello 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 explique, 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)

La lectura que muchos chicos 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 los alumnos disponen fuera de la institución es limitado y la apuesta fuerte está en el aprovechamiento 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 tenes que volver a repetir la clase, y cuesta a veces el avance por esto, porque sino los tenes que dejar afuera y en general son chicos que no puedes 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 chicos, y por el otro, aprovechar al máximo el tiempo en que los chicos están en la escuela, ya que es en ese tiempo donde 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 de lo mencionado por Saraví, quien habla del carácter “acotado” que la institución escolar, especialmente el nivel secundario, asume para los jóvenes de sectores populares. Al perder la escuela centralidad en la vida de estos jóvenes, ésta aparece “...acotada en el espacio físico: la escuela está arrinconada en la escuela” (2009: 215), ya que la experiencia escolar se reduce al tiempo transcurrido en las clases, en el edificio ‘escuela’. “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 niños y jóvenes. Se trata de una escuela acotada, de la cual estas prácticas no forman parte” (Saraví, 2009:215). Este acotamiento de la escuela en la vida de los chicos puede deberse a las responsabilidades laborales que los jóvenes de sectores populares deben asumir a una edad más temprana en relación con los jóvenes de otros sectores. La posibilidad de vivir una moratoria social está fuertemente sesgada por la pertenencia de clase (Margulis, 1996).

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 a 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? Como vimos, las miradas docentes prevalecientes sobre los jóvenes que asisten a las ER marcan constantemente la diferencia con ese estudiante secundario “ideal”, ya que el que reciben es quien debe combinar la escuela con las responsabilidades laborales y/o familiares. Marcan el esfuerzo que estos chicos 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 los chicos en estas escuelas? Acá, el esfuerzo que hacen los chicos 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

permiten la predisposición de los docentes a seguir apostando en sacar a adelante al chico, 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.

El reconocimiento sobre el esfuerzo “externo” a la escuela, pone el acento en todas las situaciones complicadas que han atravesado aquellos jóvenes que vuelven a apostar a 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 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, generalmente...” (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 se vuelve el protagonista de la definición del mérito que se valora 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 vislumbra claramente en las situaciones en que los alumnos pierden la regularidad por las inasistencias reiteradas. Tal vez un alumno estuvo ausente por unas semanas, pero se averigua qué pasó y se busca conocer 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 podes faltar más. Ahora si vos faltás y tenés todo completo, eso me pasaba a mi 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 tenes 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 alude al 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 de presentación al chico 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 ¿Qué haces? Si faltó 40 días sabés que necesita ese justificativo, sabés que tenés que convocar los padres para que vayan y busquen justificativo que sabés que van a ser truchos, que además no sabés donde los van a conseguir. Nos pareció bueno decir ‘¿vos quieres continuar?’ ‘sí’, ‘bien entonces para continuar tenes 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).

Como fue señalado con anterioridad, la forma escolar moderna marcaba una fuerte diferenciación entre el adentro y el afuera, 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 las capacidades y talentos de los alumnos, junto a los esfuerzos académicos que realizaran. Es interesante pensar el tema del esfuerzo externo que realizan los alumnos de las ER en relación con este aspecto.

El desgranamiento contemporáneo de los muros de la institución (Sibilia, 2009) conduce a que la vida extraescolar deje de ser ajena a la vida escolar de los alumnos. Cabe preguntarse sobre las características que asume ese desgranamiento 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 sí 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 venimos viendo a lo largo del trabajo, tanto en los inicios de las ER en 2004, como en el funcionamiento que tendió a estabilizarse con el tiempo, podemos observar que ciertas conductas y actitudes no son aceptadas en la escuela, es decir, se establece un límite, una barrera. En el momento de creación, estas escuelas recibían alumnos que generaban altos niveles de conflictividad. 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. Es decir, ese adentro escolar no tolera ni acepta cualquier situación externa. Lo más conflictivo es nuevamente expulsado del espacio escolar.

Como toda institución educativa, las ER han ido definiendo un patrón de alumno, el cual a la vez que incluye a todos los que se adaptan a él, también excluye a los que no lo logran, quedando nuevamente un porcentaje de la población escolar fuera del sistema educativo. Recordemos que el nivel de abandono de estas escuelas es alto, 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, un nuevo porcentaje de jóvenes se vuelve a escurrir, no encontrando su lugar en este tipo de instituciones (Ziegler, 2011).

“...sí, se dio una modificación [de la población escolar]... En el primer año acá digo, había pibes que tenían muchas causas judiciales, muchos pibes que venían de granjas de rehabilitación, 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, o sea, y después se fue modificando hacia... sí nos ajustamos a lo socioeconómico a una clase media. Digo, siguen viniendo pibes de la villa 21, sigue viniendo gente de... pero si antes era un 80 por ciento de la población contra un 20 de clase media, capaz ahora es un 60 y un 40...” (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 cayo preso y todavía esta en [la cárcel de] Ezeiza... Y después algunos chicos que fueron abandonando porque se insertaban laboralmente, o dejaban de venir, cumplieron ya los 18 y se rajaron a los CENS, que son planes de 3 años. Y el año pasado si tuvimos un drenaje muy fuerte de chicos que conseguían laburo...” (Asesor Pedagógico, Escuela 4).

Este límite que se delinea entre lo que se tolera y lo que no al interior de la escuela, esa imposibilidad de la escuela de procesar ciertos conflictos del afuera, es enunciado también por los mismos alumnos, que muestran cómo aquellos que no lograron adaptarse a la vida institucional, fueron dejando de asistir, permitiendo que la institución vaya asumiendo un orden propio:

“...Cuando empezamos la primera vez había mucho despelote, esto que había algunos compañeros, bueno, no eran compañeros, que empezaban a joder a los profesores y nosotros estudiando y había unos que puteaban, y yo me agarré con esos y después que me agarré con esos empezaron a joder dos o tres y con esos dos o tres me agarré también, casi nos agarramos a las piñas y nos paró el director...Si primer año y casi nos agarramos a las piñas... nos estábamos por agarrar y el director vino, el preceptor todo...” (Alumno 3, Escuela 3).

“...Al principio, cuando se creó el colegio, se drogaban mucho dentro del colegio. Tuvo que entrar la policía una vez a buscar un alumno el año pasado, uno que estaba drogado y le robó el celular al profesor. Son cosas que no se puede, que no podés entender... esa persona no viene más, no viene más porque no lo dejaron

anotarse o porque estaba tan drogado, tan quemado de acá que no le da el cerebro para ni hacer ni pensar lo que está haciendo. Pero hay que sacarlos, aunque todos me dicen “pero es de reingreso”, sí pero ¿por qué vienen, para qué viene acá entonces?...” (Alumno 3, Escuela 4).

“...Esta escuela mejoró bastante desde el primer año, desde que empezó ¿no? Con los directores y [...] cambió bastante...cambió en el sentido de que [...] ciertos conflictos ahora se empezó a manejar más y estamos mejorando eso” (Alumna 1, Escuela 4).

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 chicos 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, canjeable en ella. Si el tipo ideal de la escuela ponía a los talentos naturales y al rendimiento académico como los elementos centrales en 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 el externo.

Las ER en la encrucijada: entre el principio meritocrático y el de la justicia social

Llegados a este punto, podemos señalar que más allá de las modificaciones al formato introducidas en el diseño de las ER, éstas no dejan de ser escuelas. Como tales, siguen cumpliendo su función de selección, por tanto, el principio meritocrático en tanto seleccionador de quienes quedan y quienes se van, a pesar de las redefiniciones propias de las ER, sigue operando. El patrón de alumno establece cuáles son los méritos que los sujetos deben realizar para adaptarse a la vida institucional. Como vimos hasta aquí, lo que es valorado en estas escuelas es el esfuerzo, tanto en su interior como por fuera de ellas, que realizan los alumnos para seguir sosteniendo su escolaridad, lo cual está muy asociado a las miradas que los docentes tienen de ellos en tanto “chicos que se esfuerzan”.

Como señalamos al inicio del presente capítulo, a la hora de evaluar el mérito pueden encontrarse dos posturas, una enmarcada dentro del modelo de igualdad de oportunidades que se reduce a contemplar meramente los rendimientos individuales, independientemente de las condiciones en que los mismos se desarrollen, y otra alineada con el principio de justicia social que tiene en cuenta las condiciones sociales y económicas de los alumnos.

Las ER en sí mismas desafían la primera de estas posturas al partir de un diagnóstico del sistema educativo que habla de sus falencias para garantizar el derecho a la educación. A su vez, la valorización de los esfuerzos de los chicos –internos y externos a la institución- hace que prevalezca una idea de mérito asociada a la segunda postura, distanciándose de la concepción del mérito como talento individual o como mero rendimiento académico.

Si bien las ER, como política, busca subsanar las “fallas” del sistema y el no cumplimiento del derecho a la educación, vemos que el éxito de estos chicos, en cierta medida, pasa a estar en manos de los docentes. Son ellos quienes deciden o no renovar la apuesta, si se lo merecen o no. Esto muestra un costado asociado al concepto tradicional de beneficencia donde quien ayuda está en una posición de elección, ya que no tiene la obligación de dar, pudiendo elegir a quién ayuda (Isuani, 1991 en Gluz, 2006), lo cual trae al escenario uno de “...los rasgos más reaccionarios de la asistencia social, los de aquel momento en el que los benefactores tenían el derecho de elegir ‘sus pobres’ y ‘sus causas’” (Dubet, 2011:83). Se estaría ayudando a quien cada docente considera que merece su apoyo y su confianza; es el docente quien decide y evalúa quiénes son merecedores de éstos a lo largo del tiempo.

Retomando lo planteado Butler (2006) en torno a la prevalencia de una “distribución diferencial del dolor”, donde algunos sujetos serían merecedores de un duelo y otros no, donde algunas vidas cuentan como vidas vivibles y otras como muertes olvidables, lo cual está en función de poder alcanzar cierta identificación con el otro, podemos decir que este patrón configura una “distribución diferencial” del esfuerzo y predisposición docente hacia sus alumnos. El tiempo de moratoria que el docente les otorgue para adaptarse a la vida institucional, estará en función de la consideración que haga acerca de los esfuerzos que estos realicen. Retomando uno

de los rasgos vistos con anterioridad, los docentes serían indulgentes con quienes se lo merecen.

En este punto podemos observar una nueva manifestación de las tensiones del principio meritocrático con el de la justicia social, cuando vuelve a prevalecer el primero, dejando en el centro al individuo más allá de sus circunstancias. Si bien hay un amplio reconocimiento de los esfuerzos que hacen los alumnos y la valoración del compromiso, asociados a la prevalencia de miradas más amplias acerca de las condiciones de escolarización de los alumnos y de los factores que inciden en los rendimientos escolares diferenciales, el imaginario meritocrático asume en esta instancia un nuevo protagonismo en las ER.

A partir de ver lo que dicen los chicos que han logrado permanecer en la escuela, y lo que dicen los docentes, pudimos reconstruir algunos aspectos de ese patrón que nos habla, tanto de quienes se quedaron, como de aquellos volvieron a quedar por fuera de la escuela, quienes no encontraron su lugar en este formato.

Por un lado, vemos que los jóvenes entrevistados a lo largo del trabajo de campo son los “exitosos”, quienes han logrado adaptarse a ese patrón, a la vida institucional, a la mirada docente. Son quienes salen fortalecidos de esta nueva competencia escolar en la que deben participar, ya que quienes pudieron aprovechar esa nueva oportunidad educativa que implementa el sistema. Este aprovechamiento es leído por los alumnos en términos individuales, son ellos los “vencedores”, recuperando algo de la autoestima que perdieron en fracasos anteriores, ya que han podido hacer “los méritos” que se les demandaban en estas escuelas.

Pero por el otro, podemos realizar algunas inferencias en torno a quienes volvieron a quedar fuera del sistema educativo. ¿Qué pasó con ellos? ¿Cómo habrán interpretado ese nuevo alejamiento de la escuela? ¿Qué pasa cuando el chico no logra sostener el esfuerzo? Si bien requeriría mayores indagaciones empíricas, podemos inferir que los chicos que no se adaptaron a este patrón, han debido cargar nuevamente e individualmente con el nuevo fracaso. Vuelven a ser ellos los que dejan la escuela y no la escuela la que no logra generar condiciones para que permanezcan. Esto podemos verlo en las interpretaciones que hacen los alumnos sobre sus fracasos previos. Vemos que la mirada docente que responsabiliza al sistema por los fracasos anteriores de los chicos, tiene un límite, ya que no logra ser apropiada por los

mismos alumnos, que siguen leyendo en clave individual las exclusiones que vivieron anteriormente en el sistema y que, podemos inferir, es lo que sucede con quienes nuevamente son excluidos de éste. Los estudiantes entrevistados, a la hora de referirse a su fracaso en relación con la escuela secundaria, tienden a responsabilizarse a ellos mismos, sin aducir la presencia de mecanismos extraindividuales que pudieran haber influido en sus trayectorias educativas. Como veíamos anteriormente, al repasar las razones que llevaron a los chicos a quedar fuera del sistema, las explicaciones que ellos daban sobre sus “fracasos escolares” giraban en torno a la idea de que “era un vago”, “andaba en cualquiera”, “hacía bardo”, o bien, por no haber cumplido con las exigencias de la escuela al tener problemas familiares y/o laborales.

Tanto los éxitos como fracasos, las caídas como las redenciones, son leídos en términos individuales, dando cuenta de cómo la lógica meritocrática está vigente en nuestro imaginario social, lo cual nos permitiría pensar que quienes no fueron retenidos por las ER deben estar llevando a costas un nuevo fracaso individual.

El entrecruzamiento del principio meritocrático con el de la justicia social hace que este formato no pueda escapar de cargar nuevamente en el individuo las responsabilidades acerca de su rendimiento, que pasa a ser el único “culpable” de su mala suerte, ya que no tuvo el talento suficiente, o no destinó el esfuerzo necesario para alcanzar la finalización de sus estudios. Si bien tiene beca, si bien se lo acompaña, se lo escucha, se lo atiende, a pesar de ello, no sale adelante.

Esto permite vislumbrar que prevalece algo de la lógica compasional que conceptualiza Myriam Revault D’Allonnes. Al persistir la lógica que entiende al éxito basado en el mérito, se le “demanda a los ‘asistidos’ salir de sus dificultades, pero haciéndose cargo de sí mismos” (2009:36), apelando a su iniciativa y autonomía. En palabras un poco crudas pero gráficas, la autora señala que “el ‘buen pobre’ debe probar, para obtener ayuda, que quiere salir de aprietos. El problema es suponer en aquellos a quienes nos dirigimos una capacidad que [tal vez] han perdido, al menos momentáneamente” (2009:36).

Con las ER, al constituirse como una nueva oportunidad que les da el sistema a estos jóvenes de reinsertarse, parecería suceder algo similar a lo que Nora Gluz (2006) ve en el caso del otorgamiento de becas estudiantiles a partir de los procesos de

pauperización de la población durante fines de la década del '90. Según la autora, estas becas son entendidas como una dádiva estatal, por tanto, sus beneficiarios no sólo deben estar agradecidos, sino también deben ganársela, mostrando, como contrapartida, cierta “recomposición” de su vida cotidiana escolar. Es así que se espera que los becarios muestren esfuerzo e interés, cumpliendo con los aspectos conductuales del oficio de alumno. Al igual que éstos, los alumnos en reingreso, para poder permanecer allí, deben demostrar esfuerzo y compromiso –lo cual va de la mano de la dimensión disciplinaria que regula las conductas y las actitudes de los alumnos en el espacio escolar-, volviéndose de este modo, merecedores de la disponibilidad docente.

Nuevamente, la responsabilidad por el rendimiento cae en manos de cada sujeto individual. Los docentes parecieran decir “yo estoy disponible, siempre y cuando vos hagas el esfuerzo”. Y esa idea de “vos haciendo el esfuerzo” puede operar como una fuerte carga en caso de no poder cumplir con las expectativas. Al fin y al cabo, es el chico que se encuentra nuevamente solo con la responsabilidad de seguir. A estos jóvenes que quedaron fuera del sistema se le vuelven a dar oportunidades, a partir de la creación de las ER y, una vez en ella, a partir de las consideraciones para su reincorporación y sostenimiento de la escolaridad, ahora, son ellos los que deben estar en condiciones de aprovechar esas oportunidades.

Este aspecto nos lleva a una encrucijada, sin muchas respuestas. Nuestro imaginario nos dificulta pensar en otras alternativas. ¿Cómo podría darse este proceso sin demandar a los alumnos el responsabilizarse por su propia escolarización? ¿Cómo motivar a los sujetos sin responsabilizarlos, o culpabilizarlos? Si no se le exige y se le da sin más, la realidad es que estos mismos alumnos van a encontrarse en serias dificultades en otras instancias donde la situación de salir adelante dependa de la implementación de ciertos recursos individuales. Este es un aspecto el cual necesita seguir siendo pensado, a fin de encontrar alternativas que no vuelvan a condenar a los sujetos individualmente, sin la oportunidad de encontrar alternativas que contemplen la multiplicidad de factores que intervienen en estas situaciones.

La particularidad de las ER es estar en la encrucijada de dos principios, el meritocrático y el de justicia social³⁸ y esta posición “incómoda” pareciera dificultar la construcción de una narrativa que combine estas dos instancias, la necesidad de apostar a la agencia del sujeto –incentivar a los alumnos para que las condiciones sociales no lo paralicen y no lo perpetúen en una situación desventajosa-, sin dejar de lado las explicaciones que nos hablan de los condicionantes del entorno social.

³⁸ Esto también puede estar sucediendo en aquellas instituciones que trabajan con población de sectores populares y que desde el equipo directivo, especialmente, se proponen desafiar los destinos de expulsión que les esperan a estos jóvenes al entrar en la escuela media.

3.3. Rasgos del vínculo construido

A lo largo del presente trabajo hemos ido analizando las condiciones de posibilidad para que se establezca un vínculo personalizado entre docentes y alumnos en las ER. En un primer momento, trabajamos las características estructurales del formato escolar de estas escuelas que se constituyen en el escenario que posibilita tiempos y espacios para el encuentro entre docentes y alumnos. Como ya fue señalado, estas condiciones estructurales son necesarias pero no suficientes para la concreción de un vínculo personalizado. Para ello deben darse ciertas condiciones “subjetivas”, las cuales fueron trabajadas en los dos apartados anteriores. En un primer apartado, observamos aquellos rasgos que los docentes de reingreso van asumiendo y, en el siguiente, hemos trabajado el patrón de alumno que configuran las ER, donde el esfuerzo que realizan los jóvenes que asisten a estas escuelas se vuelve un elemento clave. Hasta aquí hemos trabajado de modo un tanto estático las posibilidades de construir un vínculo entre docentes y alumnos, es por ello que este capítulo se propone reponer la dinámica que implica su construcción, a partir de las idas y venidas, restituyendo la dimensión temporal y, especialmente, observando los efectos que este tipo de vínculo tiene en los chicos que asisten a estas escuelas.

Primero, presentaremos algunas conceptualizaciones teóricas en torno a la dimensión emocional, ya que como veremos, en segundo lugar, los vínculos entre docentes y alumnos en las ER van asumiendo un carácter personal y estrecho que impacta fuertemente en el tipo de experiencia emocional que viven los chicos en la escuela. En tercer lugar, nos detendremos a analizar las implicancias de la personalización de los vínculos en relación con la dimensión disciplinaria de la escuela, observando cómo las emociones contribuyen al gobierno de los estudiantes. Para finalizar, repasaremos el “círculo virtuoso” que se constituye en estas escuelas con aquellos chicos que logran amoldarse al patrón de alumno, observando la relevancia que asume la dimensión temporal para que las escuelas funciones con bajos niveles de conflictividad.

Primeras conceptualizaciones para pensar las emociones en la escuela

Al avanzar en el análisis de las entrevistas realizadas a los alumnos de las ER comenzamos a vislumbrar ciertas expresiones que nos hablaban de los sentimientos y emociones que experimentaban en ese espacio. Expresiones como “acá me siento re cómodo”, “estoy contenta”, “estoy conforme”, “estoy bien acá”, “me alientan, me apoyan”, “te dan el empuje para estudiar”, “los profesores me ayudaron un montón a hacer cosas que por ahí ni yo sabía que podía hacer”, “acá me valoran”, “acá hay gente que se encarga de preguntarte si estás mal, qué te pasa”, fueron dando pistas para pensar que la dimensión emocional cobraba otro papel en las ER, especialmente, a partir de la generación en los chicos de emociones que poseen un tinte gratificante. Es por ello que antes de avanzar en el análisis empírico nos parecía necesario enmarcar conceptualmente este aspecto de la relación docente – alumnos en las ER. Para ello, repasaremos de qué hablamos cuando hablamos de emociones y sentimientos, ya que las mismas constituyen una parte integral de la educación y de las instituciones en general (Hargreaves, 2000).

La historia moderna signada por el Iluminismo llevó a una conceptualización de las emociones como opuestas a la razón, como elementos que tendían a nublar la conciencia, por tanto debían ser dominadas, domesticadas, reprimidas en algunos casos (Abramowski, 2010). A su vez, a partir de esta conceptualización, las emociones quedaron relegadas al ámbito privado, el cual se ha caracterizado por ser el ámbito destinado a la mujer, cuya naturaleza emocional la llevaba a estar sometida a las pasiones (Boler, 1999). Por el contrario, el ámbito público, donde dominan los hombres, se constituye en el espacio de la razón. Esto condujo a la fuerte dicotomía entre emoción versus razón, la cual, la bibliografía reciente intenta desmontar buscando demostrar lo entrelazados que están ambos elementos. Esta oposición “...ha contribuido también a que cada una fuera considerada en forma excluyente como motor de una acción: se actuaría movido por la razón o por la emoción o, al menos, en un juego de suma cero entre ambas, donde una mayor racionalidad implicaría una menor emocionalidad, y viceversa” (Kessler, 2009: 38).

No consideraremos aquí las emociones en un sentido romántico, sino que partiremos de una definición que pone el acento en sus componentes sociales, contextualizándolas e intentando entender y explicar los modos en que las emociones

existen entre las personas, en las interacciones y las relaciones más que dentro de individuos sin cuerpo (Hargreaves, 2000). En los desarrollos recientes de la sociología y la antropología de las emociones se ha puesto el acento en el componente cognitivo y evaluativo de éstas (Illouz, 2007; Hochschild, 2008; Boler, 1999; Le Breton, 2009; entre otros), superando esta oposición tradicional razón-emoción, que constituye a las emociones como el polo de la irracionalidad. El componente cognitivo que las mismas revisten apunta al hecho de que la emoción constituye una evaluación de una situación o contexto determinado, lo cual genera cambios en las sensaciones experimentadas por el sujeto (Thoits, 1989; Le Breton, 2009; Hochschild, 2008; entre otros). 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).

Hochschild entiende por emoción “a la conciencia de la cooperación corporal con una idea, un pensamiento o una actitud, y a la etiqueta adosada a esa conciencia. Por ‘sentimiento’ entiendo una emoción más suave” (2008:111), es decir, la autora parte de la idea de un yo consciente de los sentimientos –un *yo sensible*–, lo cual nos permite indagar en dicha dimensión a partir de las expresiones de los sujetos entorno a ellos. Como dice Kessler, “más que acceder a la emoción en sí misma, se accede a su manifestación discursiva” (2009: 36). Es de este modo como exploramos esta dimensión en el presente trabajo.

A su vez, esta autora desarrolla una serie de conceptos que permiten analizar las emociones en contextos institucionales, los cuales pueden ser adecuados para pensar lo que pasa en la escuela, ya que “los sentimientos adquieren su significado y su carácter total sólo en relación con un tiempo y un lugar del mundo específicos. Y cada contexto tiene una dimensión normativa, una dimensión expresiva y una dimensión política” (Hochschild, 2008:121). La dimensión normativa relaciona los sentimientos con las *reglas del sentimiento*, las cuales 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” (2008:121). Estas reglas suelen estar profundamente interiorizadas en los sujetos.

Además de las formas de sentir, las culturas afectivas ponen a disposición “un lenguaje de gestos y mímicas en principio reconocibles (a menos que el individuo disimule su estado afectivo) por quienes comparten sus raíces sociales” (Le Breton, 2009:12). Pero estos gestos están sujetos a lo que Hochschild llama *reglas de expresión*, las cuales difieren de las reglas de sentimiento que gobiernan nuestra manera de sentir; las reglas de la expresión condicionan el modo en que expresamos el sentimiento, aluden al problema de su comunicación entre quienes intervienen en la interacción.

Cuando interactuamos con otros, vamos cotejando las expresiones y los sentimientos y realizamos una evaluación de las mismas, juzgamos si esa expresión es verdadera o falsa, si responde a una intención del sujeto, es decir, si corresponde a una experiencia “real” o “artificial”. Es así que hay un “mercado” de las expresiones (Hochschild, 2008), a las cuales les otorgamos valores diferenciales, según su verdad o falsedad, y su adecuación al contexto. Estas evaluaciones que realizamos están informadas por significados culturales y relaciones sociales profundamente internalizadas (Illouz, 2007). Eva Illouz trae un ejemplo que se vuelve relevante para el espacio escolar, y da cuenta de esta dimensión relacional y política de las emociones: “cuando se me dice ‘otra vez llega tarde’, el hecho de que sienta vergüenza, enojo o culpa dependerá casi exclusivamente de la relación que tenga con quien me lo dice” (2007:16). Esta dimensión política cobra especial relevancia para pensar las interacciones entre docentes y alumnos en el espacio escolar, ya que las mismas revisten cuotas de poder diferenciales, pudiendo los docentes incidir de modos diferentes en las experiencias emocionales de los alumnos.

A continuación, analizaremos las características del vínculo que se construye entre docentes y alumnos en las ER, observando con detenimiento cómo la personalización va haciendo que los alumnos experimenten ciertas emociones de tinte positivo que contribuyen a su involucramiento en la vida escolar.

Características del vínculo construido

Si bien la escuela es un espacio interacción entre generaciones, no necesariamente éstas derivan en la construcción de un vínculo que implique personalmente a los

sujetos que participan de este espacio. ¿Qué nos lleva a pensar que de hecho tiene lugar un vínculo entre alumnos y docentes en las ER? Un indicio fuerte para tal afirmación son los dichos expresados por los mismos alumnos sobre su experiencia en estas escuelas secundarias, donde la relación entablada con los docentes pasa a ser un componente esencial del tránsito por ellas.

Distintas investigaciones han mostrado que, desde la década del '50 y '60, la escuela se va consolidando como un espacio de sociabilidad entre pares, donde el “estar juntos” con amigos o la posibilidad de entablar relaciones sentimentales cobra un mayor peso (Weiss, 2009; Amit-Talai, 1995; Feixa, 1999). El trabajo de Paul Willis (1988) muestra cómo el grupo de pares va permitiendo el desarrollo de una cultura contraescolar, que asume expresiones propias y va conformando estilos juveniles característicos de los jóvenes pertenecientes a la clase obrera británica. Otro trabajo relevante que muestra este aspecto es el de Luisa Passerini (2000) quien al analizar las imágenes en torno a los jóvenes que prevalecen a lo largo del siglo XX y observa cómo la escolarización prolongada –junto con la emergencia de un mercado de consumo orientado a los jóvenes- proporcionan las bases para una verdadera cultura juvenil. La figura del *teenager* que se consolida a partir de los años cincuenta encuentra su medio ideal en la *high school*, desarrollando un mundo particular con sus clubes, actividades deportivas, fraternidades, bailes y fiestas, tendiendo a predominar la interacción entre iguales, más que con los adultos.

En las ER la sociabilidad con los compañeros no aparece como un aspecto saliente de la experiencia en estas instituciones, haciendo poca alusión a las relaciones que entablan con ellos. En cambio, la relación que tienen con los diferentes miembros del equipo docente pasa a un primer plano en la valoración de lo que les agrada de su escuela. La gran mayoría de las respuestas de los alumnos a la pregunta por lo que le gusta de ella es: el trato de los profesores. Si bien aparecen otras expresiones en torno al formato –el sentir que siempre avanzan, el ir cursando las materias que pueden realmente hacer-, la respuesta por el trato de los profesores cobra un protagonismo singular.

[Me gusta] “El trato de los profesores, el trato de los profesores... capaz porque me llevo muy bien con todos pero es como que te dan el empuje para estudiar cosa que en el otro colegio por ahí no me lo daban porque por ahí yo el año pasado entre acá y como todos, tenía que estar así después de 4 años y nada que ver y como que los

profesores me ayudaron un montón a hacer cosas que por ahí ni yo sabía que las podía hacer. La mayoría son todos muy buenos... los preceptores también son muy buenos, bueno Myriam, con Myriam me llevo muy bien porque siempre que necesité algo, por ahí yo tenía que hacer algo, por ahí tenía que faltar o algo y yo hablaba con Myriam y ella siempre me entendía, cuando llegaba tarde del trabajo... el año pasado llegaba 6, 6.30 y yo entraba 5.30 al colegio y bueno, los profesores me ayudaban un montón en eso, en esas cosas me ayudaban un montón... por ahí yo de 5.30 a 6.30 tenía una materia y por ahí no la daba y bueno después cuando la tenía de nuevo me trataban de explicar todo en lo que yo estaba atrasado” (Alumno 4, Escuela 3).

“...los profesores son más dados, el director, está bueno porque ¿viste? Que los directores son más estrictos ¿viste? Se distancian, acá no, son re dados, se ponen no a la par pero que sé yo se ponen ¿Cómo te puedo decir? Se ponen a hinchar con los pibes ¿viste? Pero a la par, pero cuando hay que estudiar estudiamos y te hacen un chiste algo de eso. Eso es lo que tiene, los profesores de otro colegio no, nada, eso esta bueno” (Alumno 3, Escuela 1).

“Y 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” (Alumno 4, Escuela 3).

Recurrentemente los alumnos remarcan el buen trato que les dispensan los docentes en la escuela con expresiones como “acá te tratan de ayudar”, “enseñan bien”, “todos te dan las posibilidades”, “te escuchan”, “te explican”, “son más dados”, “se les puede hablar”, señalando que estas actitudes contrastan con lo que vivieron previamente en otras escuelas secundarias, donde prevalecían expresiones en torno a la indiferencia o al maltrato experimentado.

Por otra parte, aquellos rasgos que vimos que los docentes se propusieron asumir para el trabajo con los alumnos que llegaban a reingreso dejaron marcas en ellos, ya que se reflejan en el mismo discurso de los chicos, al rescatar la escucha, el diálogo, la paciencia, el respeto que le brindan sus profesores.

“...y 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)

[en la otra escuela] *“había tutor pero era diferente, en la otra escuela se trataban temas puntuales del aula y nada más. Y acá como que el tutor te contiene un poco*

más, porque si vos tenes un problema en tu casa, el tutor te escucha, te trata de ayudar, entonces como que es un poco más” (Alumno 4, Escuela 1)

“Lo que sí puede ser es que no tengan tanta paciencia como acá, y acá se ve que los profesores son mucho más pacientes” (Alumna 1, Escuela 5)

Estos estudiantes que llegan a las ER luego de reiterados fracasos, de haber transitado por distintos espacios escolares en los que no se dieron las condiciones para que lograran anclarse, ven en sus docentes personas en las que pueden confiar, a las que pueden acudir, a las que pueden interrogar acerca de sus estudios y de otras situaciones que deben afrontar en la vida. Es así que las condiciones estructurales del formato junto a los rasgos que van asumiendo los docentes para trabajar en las ER van conllevando una personalización de los vínculos entre docentes y alumnos, contribuyendo a un mayor involucramiento de los chicos en la vida y el espacio escolar.

“Yo, por ejemplo, veo que a mi [en esta escuela] no me cuesta para nada y como que, no sé cómo decirlo, en los otros bachilleratos... es como que te lo explican, lo explican al curso y a la semana próxima toman una evaluación y ya está, si no lo entendiste, alpiste. Acá no, acá por ejemplo, en la clase participás, si tenés algún que otro, como que te quedás atrás, el profesor te pregunta. Es como que recibís apoyo del profesor. Existe esa relación con el profesor de que, por ejemplo, “te paso mi mail y vos me preguntás” [...]...la educación acá no se basa mucho en las materias sino que en todo, porque con los profesores te puede servir hasta personalmente [...] nosotros hablamos con los profesores. [...] 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” (Alumna 1, Escuela 5).

Consideramos a este vínculo en las ER como personalizado, porque, por un lado, el encuentro entre docentes y alumnos se da cara a cara, generalmente de forma individual –a partir del trabajo con los docentes, de la presencia de preceptores, o de las charlas, en algunas ocasiones, con los asesores pedagógicos-, lo cual lleva a que los docentes los conozcan por su nombre, sabiendo generalmente la historia personal de cada uno. Por otro lado, las condiciones estructurales del formato no tienden a la conformación de grupos estables y las mismas escuelas y las clases son de tamaño pequeño, lo que conduce a que ese trato se individualice. Es así que en la mayor parte de las escuelas no se trabaja con “1° B”, por ejemplo, sino que es con “Juan”, “Kevin”, “Romina”, cada uno es conocido por su nombre, el personal docente conoce su historia familiar, personal y escolar. Aquí es posible vislumbrar cómo las

condiciones estructurales del formato contribuyen a la personalización de los vínculos, predominando la sociabilidad con los docentes más que la sociabilidad entre pares.

“...acá vos atendés casos puntuales Juan es Juan y tenés que atender el problema de Juan, (...) no es esa cosa así abstracta del alumno. No podés tener treinta pibes porque en definitiva no tenés estructura tampoco y no da, no da, son pibes que vienen, vamos a ser sintéticos de fracasos escolares y amerita una atención personalizada...” (Director, Escuela 1).

Esta relación más personal, cercana y cálida, se ve traducida en la creación y renovación de ciertos rituales y prácticas que tienden a recrear ese vínculo construido y a reafirmar las experiencias y sensaciones personales de los alumnos en relación con el estar en la escuela. Los rituales están atravesados por la experimentación de ciertas sensaciones y emociones asociados a la participación de una experiencia colectiva (Dussel y Southwell, 2009); son acciones cargadas de sentido que, como vemos en el caso de las ER, están más vinculadas a la generación de un anclaje personal en el espacio escolar, que a la recreación de la pertenencia a referentes colectivos como la nación, los cuales han tenido una fuerte presencia en la escuela desde sus orígenes. El destinar un tiempo diario, la despedida del día, a comentar cuestiones de los chicos, al remarcarle que los estarán esperando al otro día, o bien, el saludar por los cumpleaños, pretende reafirmar constantemente que cada uno de esos chicos es alguien en ese espacio escolar y buscar desarrollar un sentimiento de pertenencia hacia la escuela.

“...yo a la tarde hago una formación de salida, en realidad es una conglomeración (risas), fila nunca hay, y ahí es donde yo mantengo mis vínculos con los pibes, les recuerdo que lleguen temprano, mañana los espero 1:15 no se hagan los sabandijas, eh, van a, el viernes hacemos el tema de los tutores, que tienen la votación, acuérdense la cuestión de los legajos que están incompletos, bueno todos esto que pasa, o felicitar a algún curso por una situación que hubo “muy bien, que se yo, que lo resolvieron bárbaro”, un cumpleaños bueno aplaudimos al compañero” (Vicedirector, Escuela 1)

“Entonces que [la tutoría] sea una hora por semana claramente dedicada a trabajar la...a ver, 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. Entonces hay que darles a los pibes herramientas para aparecer desde otro lugar, y yo creo que desde la escuela se exige todo el tiempo eso pero no se dan las herramientas para eso, vamos a arrancar

con una cosa muy sencillita que es vamos a poner en la puerta de cada curso la foto de los chicos y los nombres, para que ese curso sea de esos pibes y no de la escuela” (Docente 2, Escuela 1)

Claramente la estrategia de los docentes, promovida fuertemente por los equipos directivos, ha dado los frutos esperados, es decir, que los chicos se sientan parte de la escuela y se sientan a gusto en ella, tratar de ayudarlos a que mantengan la escolarización, que incorporen pautas de interacción respetuosas y que los mismos alumnos cambien la mirada en torno a sus capacidades de aprendizaje.

La delimitación clara de los rasgos que deben asumir los alumnos a medida que avanza la escolarización en las ER y los que efectivamente asumen los docentes hace que los distintos actores de la escuela vayan regulando las interacciones y condicionando las acciones para que unos y otros se adecuen a ese patrón establecido. Es decir, se va construyendo un vínculo de reciprocidad en la demanda de respeto, de compromiso y de asunción de las responsabilidades que le corresponden a cada uno de los actores en el espacio institucional.

La adecuación a los patrones de interacción de reingreso se va dando, en primer lugar, a partir de los equipos directivos que construyen un patrón que marca que aquel docente que trabaja en reingreso debe manejarse de cierta manera –llegar a horario, ser respetuoso con los alumnos, explicarles los contenidos, escucharlos-, condicionando a quienes se les dificulta dicha adaptación, llegando a generar condiciones de exclusión de aquellos docentes que no cumplen con estas prerrogativas –ejemplo de ello son los casos mencionados anteriormente, donde a un docente que no se conduce respetuosamente con los alumnos le realizan un actuado, o bien el caso de un profesor que hacía uso de absolutamente todas las licencias que el estatuto le permite-.

“Pero también esta esto de naturalizar un espacio y a veces hay otras cuestiones de asistencia, entrar tarde al aula, (...) vos en una oficina llegas tarde y te cortan la cabeza, mira que es el laburo ¿Por qué no lo haces en el aula? Y no por una cuestión de burocratizar el laburo sino porque hay unos pibes que te están esperando... este es un tema que hay que pensarlo, que hablarlo” (Vicedirector, Escuela 1)

“que el docente no falte, que sea puntual, que muestre interés en lo que está haciendo, digo. Si vos tenes un docente que falta permanentemente es un pésimo ejemplo para un alumno al que vos le estas pidiendo que tome con seriedad la

escuela y que tenga un 80% de asistencia cuando el docente no lo cumple, a ver. [...] no faltar, porque es una falta de respeto a los alumnos. Más allá de que el estatuto contemple y el tenga sus derechos, ¿no? Pero no tomarse alegremente...tuve un docente así, el tomó en el 2005 y entró en licencia permanente, junta médica por salud de él, por los hijos, por la mujer, donaba sangre todos los meses. Era un buen ciudadano...Nunca avisaba en la forma adecuada entonces no te permitía tomar un suplente y un preceptor, que el alumno necesita tener su referente diario, esa persona que le dice “no falte, vení” y el tipo no venía, digo. Una persona de estas, llegó un momento, pero los chicos en eso son inteligentes, porque en un momento por ahí el venía y esa cosa de hacerse el amigo y una vez un pibe lo paró y le dijo “pero hermano, qué fácil es tu vida, así, así cualquiera”. Entonces, el mismo pibe lo frenó, pero bueno esto no debería pasarnos. Hicimos una nota, pedimos, pero bueno, él se ve que conocía todos los trucos” (Directora, Escuela 2)

En segundo lugar, la regulación de las conductas para que se adapten al patrón se da entre los mismos chicos, quienes buscan que todos interactúen de la manera adecuada –ejemplo de ello es cuando demandan a otros compañeros que no respetan a los docentes, que lo hagan, buscando que esos compañeros se acomoden a ese rasgo de la interacción.

“...Por ahí, la actitud del profesor de Historia por ejemplo, y de que él como que respeta mucho a los alumnos, pero tiene que darse cuenta por ahí que los alumnos no lo hacen por él, entonces por qué él tiene que hacerlo con los otros, yo no digo que lo haga contra mí, pero contra las personas que no lo respetan a él por ejemplo, yo creo que el respeto tiene que ser mutuo. Igual que todas las cosas de la vida tiene que ser mutuo [...]...para mí el comportamiento de un alumno hacia un profesor tiene que ser de respeto. Y, bueno sobre todo por eso (Alumna 4, Escuela 5).

En tercer y último lugar, son los mismos alumnos quienes reclaman a los docentes que cumplan con el papel que la institución les asigna, marcando que ellos deben respetarlos, deben dar las clases, deben acatar el mismo conjunto de normas que son válidas para ellos. Los conflictos que se hacen presentes reflejan esto. Un entrevistado comenta que el grupo tuvo problemas con una docente porque en la clase les dijo que tenía muchos problemas personales, a lo que uno de los alumnos contestó “y a mí qué me importa”. El entrevistado señala que la profesora estuvo mal porque:

“...no tiene que ventilar las cosas de ella acá, en clase... yo no creo que esté bien que una profesora cuente cosas de su vida privada en la escuela, está bien a lo mejor es una forma de desahogarse pero son momentos que tenés que saber con quién, para eso de última están tus compañeros si lo querés hablar. Era como una

forma de decir no me molesten porque estoy mal... si vos sabés que si a un pibe le decís 'no toque eso', va y lo toca, lo rompe y lo tira, es así, entonces no tendría que haber hecho eso, porque ahí ella dio el lugar" (Alumno 4, Escuela 1).

Aquí vemos cómo los alumnos reponen y demandan el lugar del docente, y de éste en tanto adulto, mostrando que la relación no es de igual a igual. El alumno es "contenido", "escuchado", pero no hay un "ida y vuelta", ya que al profesor no se le permite darle centralidad a sus cuestiones personales.

Otro conflicto deja entrever esta reposición de las acciones del otro al patrón institucional y de los roles que cada uno desempeña allí, en tanto docentes y alumnos y en tanto adultos y jóvenes. Un alumno se quejaba de su profesora de inglés, porque venía cuando quería, cuando venía le sonaba el celular en la clase, lo atendía y se pasaba mucho tiempo hablando por teléfono en inglés para que ellos no le entendieran.

"Eso me reventó, si somos todos seres humanos, si tenemos los mismos derechos, por qué. Entonces vos con más motivos tenés que dar el ejemplo siendo el profesor. El adulto es responsable, si vos no das el ejemplo, cómo querés que el alumno dé el ejemplo" (Alumno 2, Escuela 4)

Acá vemos que hay tanto una demanda de reciprocidad, buscando que el otro en tanto docente y en tanto adulto ocupe el lugar que se espera de él, en este caso, que sea el responsable, el respetuoso, el que dé el ejemplo. Por un lado, esto muestra que para que en una relación sea respetuosa, la reciprocidad se vuelve una dimensión ineludible (Sennett, 2003). Por otro, deja entrever que algunos elementos característicos de las relaciones entre docentes y alumnos en el espacio escolar de las ER siguen presentes pero *aggiornados*, redefinidos. La asimetría propia de la relación docente-alumno que marcaba la forma escolar moderna sigue estando presente, pero es válida para ciertas situaciones, en cambio para otras prevalece la reciprocidad.

Lo visto hasta aquí va permitiendo vislumbrar el vínculo construido en las ER, donde las miradas que los docentes les dirigen a los alumnos, el trato que les dispensan, junto a la valorización del esfuerzo que hacen, va generando que los chicos experimenten vivencias que entrañan una cuota de gratificación personal, una suerte de espejo que les devuelve una imagen de alguien capaz de salir adelante, imagen que no habían recibido en otras instituciones. Esto sumado a los rasgos del

dispositivo que permite que los alumnos, aunque sea poco, avancen, o al menos no vean retrocesos en su escolarización, va generando una experiencia de tinte positivo, donde ellos sienten que son capaces de alcanzar los objetivos que se están proponiendo, que pueden salir adelante, condición esencial para que se renueve el esfuerzo, la voluntad de seguir estudiando. Esta personalización de los vínculos que promueve el formato de reingreso funciona como contención emocional, la cual está acompañada, como vimos, por una preocupación por lo pedagógico y los procesos de aprendizaje que atraviesan los chicos.

Este trato brindado por los docentes, en cierto modo, es parte de ese reconocimiento previo que los docentes hacen del esfuerzo de los chicos³⁹. Si nos detenemos a pensar en esta idea del reconocimiento, veremos que constituye una instancia importante para la realización de la vida del sujeto en sociedad, para poder participar plenamente de ella (Fraser, 2000). Forma parte del mismo proceso de construcción identitaria, donde la mirada del otro condiciona el desarrollo personal y grupal. Como señala Le Breton, “la criatura humana requiere que los otros lo reconozcan como existente para poder plantearse como sujeto; necesita la atención y el afecto de su entorno para desarrollarse” (2009: 15).

En estas instituciones vemos que, a partir de las imágenes que los docentes tienen de sus alumnos y del trato diferente que les brindan, se va construyendo un vínculo que constituye en sí un reconocimiento, reconocimiento de las capacidades que tienen los chicos para terminar el secundario, para asumir distintas responsabilidades, de su derecho a recibir educación, al mismo tiempo que se construye un vínculo en tanto sujeto que necesita atención y cuidado. Y es aquí donde entra a jugar fuertemente la dimensión emocional de este trato personalizado, dimensión que implica un involucramiento de los chicos en la vida escolar.

³⁹ La dimensión en torno al reconocimiento presente en esta relación, tanto del trabajo y compromiso docente por parte de los alumnos como de los derechos y capacidades de los alumnos, amerita ser profundizada en próximas indagaciones. Para ahondar en la temática sobre reconocimiento, ver Fraser (2000), Honneth (2004), Benhabib (2006), entre otros.

Dimensión emocional y adaptación a la vida institucional

La personalización de las interacciones entre docentes y alumnos conduce a que algo más entre en juego en el espacio escolar. Sennett señala que si la voz y la mirada están implicadas, el ser humano se compromete en su totalidad (2003: 200). Como vimos, cuando estos chicos recuerdan las escuelas por las que pasaron antes de llegar a la de reingreso, hablan de espacios por los que transitaban sin que los adultos repararan demasiado en ellos, se sentían un nombre más en una lista o un cuerpo más ocupando un banco. Las experiencias vivenciadas en estas escuelas hablan de otra cosa, de tener un nombre, de ser alguien en ese espacio, y hablan también de la necesidad que tenían de ser “registrados”, de recibir un trato más cercano, que denote preocupación por el otro.

Esta dimensión emocional nos permite ir encontrando algunas respuestas al porqué de la adaptación de estos jóvenes a la vida institucional –adaptación que si bien no siempre concluye con la finalización de los estudios, sí lleva a la permanencia en la escuela y a promover el involucramiento de los alumnos en su escolaridad-. Es comprensible que si alguien se comporta con nosotros de una manera atenta, que está disponible para nosotros tanto en términos académicos (para concretar el proceso de aprendizaje) como en otros aspectos más personales (charlas sobre problemas en el ámbito personal, consejos, escucha, ayuda a solucionar algunas dificultades, como por ejemplo, conseguir jardín maternal para los hijos, ayuda para armar un currículum para buscar trabajo, etc.), uno “le pague con la misma moneda”, es decir, que cumpla con lo que la otra persona espera de uno, lo cual ejemplifica en cierto modo esa evaluación cognitiva que implica la emoción. Si las emociones y los sentimientos nacen a partir “de una evaluación más o menos lúcida de un acontecimiento por parte de un actor nutrido con una sensibilidad propia” (Le Breton, 2009: 11), vemos que las actitudes de los chicos se vuelven comprensibles.

En capítulos anteriores marcábamos la actitud de confianza que asumían los docentes de reingreso, la cual no se basaba en datos certeros sobre los comportamientos de los alumnos, ya que no había un conocimiento previo que permitiera aseverar cuáles serían éstos. Se suspendía la aplicación de estereotipos a partir del otorgamiento del beneficio de la duda sobre el comportamiento del otro. Este aspecto constituía una

confianza diluida, aquella que utilizamos para manejarnos en las interacciones de nuestra vida cotidiana, la cual posee altos grados de incertidumbre⁴⁰.

Pasado cierto tiempo, observamos que la confianza brindada en una primera instancia a los chicos que llegaban a las escuelas, una vez que los docentes han demostrado cómo se espera que actúen y que el buen trato ha sido experimentado por los estudiantes, una vez que éstos se van amoldando al patrón de alumno vigente, y una vez que los mismos alumnos observan la predisposición y las actitudes de los docentes, tiene lugar un pasaje de esa confianza diluida, basada en el desconocimiento de los otros, a una confianza más densa, la cual se basa en la evaluación de las expresiones del otro y de una concordancia entre las expectativas y los comportamientos. Como señalábamos, la expresividad se vuelve central a la hora de evaluar la sinceridad o falsedad de las emociones y comportamientos del otro, lo cual permite construir una relación de mutua confianza. La posibilidad de comprometerse y entenderse emocionalmente en las escuelas requiere de relaciones fuertes y continuas entre docentes y estudiantes así ellos aprenden a “leerse” mutuamente con el tiempo (Hargreaves, 2000), situación que ha tenido lugar en las escuelas de la muestra.

Sandoval señala que para la reducción de la incertidumbre y la generación de confianza interpersonal tienen que darse ciertos requisitos fundamentales “...como la sinceridad, transparencia y respeto, los cuales se observan principalmente en las relaciones que tienen los amigos, familiares y entorno más cercano” (Sandoval, 2011: 147). Vemos que el asumir actitudes respetuosas va generando las condiciones para que ese intercambio respetuoso sea mutuo, lo cual es un aspecto fuertemente trabajado, como vimos, en las ER para que las escuelas puedan desarrollar las actividades curriculares. Por otra parte, es preciso que los alumnos evalúen como sincera la predisposición que tienen los docentes para con ellos, que realmente crean que esos docentes desean estar disponibles para ayudarlos y escucharlos.

La expresividad puesta en juego por los docentes tiene que ser evaluada como sincera y acorde con las representaciones que poseemos sobre determinados gestos. Las expresiones funcionan sobre la base de la confianza en que éstas se corresponden

⁴⁰ Hoy en día los niveles de confianza hacia los otros ha ido disminuyendo, lo cual se ve en la “presunción generalizada de peligrosidad”, que se traduce en una mayor extensión del sentimiento de inseguridad en las interacciones sociales (Kessler, 2009: 269).

con una determinada gana de experiencias interiores; “así, nuestra confianza en un gesto descansa en la confianza general que se deposita en la validez de tales expresiones, es decir, en el vínculo general que la une con la experiencia interior” (Hochschild, 2008: 123-124). Por tanto, para que los alumnos puedan dar como válidas dichas expresiones deben confiar en la sinceridad de las mismas.

Asimismo, no es casual que estas escuelas se planteen desarrollar lazos de confianza en un contexto social que en los últimos años ha visto incrementado sus niveles de incertidumbre, vulnerabilidad y por tanto, de desconfianza hacia los otros. Sandoval señala que el espacio educativo es un espacio donde la confianza se ha visto cuestionada dejando de “...ser un pilar en la cual se sostiene la comunidad educativa” (Sandoval, 2011: 153).

¿Qué efectos tiene esta emocionalidad que se pone en juego en las ER? ¿Qué genera esta construcción de una confianza densa donde uno queda bajo la mirada del otro?

Esta experiencia emocional gratificante puede ser leída también desde una óptica que pone el acento en los efectos disciplinadores que este tipo de vínculo tiene sobre los chicos, constituyéndose en formas de gobierno altamente efectivas. McWilliam (1999) señala que la alta autoestima y la buena conducta son hermanos fraternos, lo cual nos está hablando de un tipo particular de gobierno de los estudiantes donde la prevalencia de vínculos cercanos conlleva un proceso de disciplinamiento. Esto nos da una pauta de la imbricación y entrelazamiento entre poder y emociones, siendo éstas un espacio donde se ejerce el control social (Boler, 1999).

Las pautas de interacción construidas en estas escuelas van promoviendo una experiencia emocional gratificante, especialmente en los alumnos, pero no sólo en ellos, que lleva a ciertos comportamientos de su parte, al mismo tiempo que se va reduciendo la conflictividad en la escuela y el encauzamiento de las expresiones emocionales de los chicos a través del diálogo y la mirada atenta. Recordemos cuando los mismos docentes nos señalaban que estos chicos estaban muy necesitados de afecto pero que al mismo tiempo no sabían cómo demandarlo, lo cual llevaba a que esa demanda se convirtiera en un objeto de aprendizaje, modelándola, normalizándola.

Para docentes y directivos, estos chicos aprenden tratos diferentes, aprenden “integración social”, aprenden a convivir en un espacio institucional, y especialmente aprenden a ser estudiantes.

“nosotros en 1º y 2º tenemos que ir como escolarizando de alguna manera al chico y en las escuelas tradicionales no. [...]...creo que aprenden mucho lo que es convivencia y la vivencia de tratos diferentes. Me parece que eso es rescatable aprenden o se sienten valorados, hay un aprendizaje en eso... Después en cuanto a todo lo que hace de alguna manera al respeto entre ellos y con la gente” (Asesor Pedagógico, Escuela 1).

“La realidad es que nosotros estamos en un medio social “x” donde además los chicos tienen que aprender la inclusión social. No digo todos, pero sí muchos. Y yo lo que pretendo, y creo pretendemos todos, es que tengan las herramientas como para poder defenderse el día de mañana. Hoy en día es indiscutible que una de las tantas herramientas necesarias tiene que ver con la educación” (Directora, Escuela 5)

Una cuestión clave que nos muestra lo visto hasta aquí es que el equipo docente, con especial influencia de los directivos de las ER, va definiendo un escenario específico fuertemente regulado, donde los distintos actores docentes van trabajando de forma uniforme, traccionando todos hacia una misma dirección, lo cual lleva a que ese escenario no presente grandes fisuras dejando bien en claro los carriles por donde tienen que desarrollarse las acciones de los chicos y los docentes.

Esta regulación de las conductas en las ER no se da por medio de normas disciplinarias, externas, visibles, explícitas, sino que aquí se hacen presentes formas más implícitas y menos punitivas de regular las conductas. La sociología de la educación de inspiración foucaultiana ha trabajado ampliamente el tema del disciplinamiento de los sujetos en las instituciones educativas (Foucault, 1987; Álvarez Uría y Varela, 1991, McWilliam, 1999, entre otros), marcando el pasaje de un ejercicio del poder de corte más autoritario y explícito, a un tipo de control más vedado, que busca la autorregulación de los sujetos.

Las formas de control prevalecientes en las ER se enmarcan dentro de las utilizadas por las pedagogías invisibles (Bernstein, 1977), donde el poder se ejerce de modo más velado, apuntando a su interiorización por parte de los alumnos. Al mismo tiempo, este tipo de pedagogía produce que las estructuras y los contextos sociales sean espacios personalizados, donde los sujetos están más expuestos ya que deben

dar a conocer más elementos de su interioridad, permitiendo una vigilancia total y continua de la persona. En esta forma de gobernar a los estudiantes la jerarquía entre docentes y alumnos está implícita, lo cual no quiere decir que no esté presente, sino que se manifiesta de forma diferente, a partir de la ausencia de regulaciones fuertemente marcadas. Esta pedagogía invisible se da en el caso de las ER para reponer cierto estado emocional que permita regular las conductas y así avanzar en lo estrictamente curricular.

McWilliam (1999) señala que la introducción de ciertos discursos psicológicos y psicoterapéuticos en el ámbito educativo y en la pedagogía permite una mayor intromisión de los docentes en la vida de los alumnos al pasar a ser la autoestima un elemento clave sobre el cual pueden y deben actuar. En este tipo de manejo de los individuos, más autorregulados, se vuelve clave la conversación terapéutica que estimula la comunicación interpersonal que conduce a que más aspectos de los sujetos se hagan públicos y, por ende, susceptibles de control y vigilancia directos o indirectos. El control pasa a ser un elemento inherente de este tipo de comunicación interpersonal, permaneciendo encubierto, por tanto, siendo más eficaz (Bernstein, 1977).

“...nosotros el tema de la violencia lo tenemos muy como que no aparece y son chicos muchos con antecedentes de violencia, con antecedentes de calle, con antecedentes de estar a disposición del juez... tenemos el supuesto de que [el sistema] al funcionar de modo flexible institucionalmente y trabajar con el tema del diálogo, la persuasión, conversar, conversa el tutor, conversa el preceptor, no usar el orden a mando, eso da resultado y genera un clima de estar en paz” (Asesor Pedagógico, Escuela 4).

“Eso para el adolescente es como una tortura, como la gota de agua de los chinos, una tortura china, estar escuchando y después tener que hablar él. Cuando habla por respeto a la lógica elemental tiene que reconocer, ¿no? eso al adolescente, confrontarse con, construir un discurso donde el tenga que confrontar las cosas que hace con las cosas que debe hacer es muy movilizante, mucho mas que un reto, que un reproche, que ¿no? Adelante de gente que no lo está retando, sino le está diciendo “¿2 + 1?” Entonces tiene que decir 3, que va a decir, entonces eso, nosotros confiamos mucho en eso, nos da mucho resultado, además evita que se deterioren los vínculos, permite volver a charlar” (Asesor Pedagógico, Escuela 4).

El ejercicio del poder a través de una “libertad bien regulada” (Rousseau, en McWilliam, 1999) evita el aspecto externo de la autoridad coercitiva, al mismo

tiempo que permite al alumno aprender aquello que debería desear y las formas de alcanzarlo. Esto conduce a que a medida que se va volviendo efectivo este modo de actuar, los alumnos cada vez más pasen a hacer el trabajo por sí solos.

“Pero nosotros hemos adoptado desde la fundación del colegio que fue en el 2004, una estructura flexible, es decir, nosotros flexibilizamos, flexibilizamos, llega un momento en que el pibe llega a desear la escuela, desear estar acá, desear hablar con nosotros, entrar y saludarnos, darnos un beso, entrar en la sala de preceptores... ellos se apropian del espacio, los sienten de ellos, e incluso reconocen sino se esfuerzan lo suficiente” (Asesor Pedagógico, Escuela 4)

El estudiante debe regular su propia conducta, haciendo elecciones para hacer lo correcto socialmente. Es así que se lo carga con la responsabilidad de sus elecciones, de elegir cómo comportarse dentro del espacio escolar. Y en caso de equivocarse, vemos que el diálogo opera como mecanismo de exposición de esa decisión, en la que el alumno debe sostenerla -con los riesgos que ello implica-, o aceptar que la misma fue equivocada y por tanto, la falta es perdonada.

¿Por qué es posible esta adaptación de los chicos a la mirada docente? Acá pasamos a otro aspecto, el del carácter performativo de la mirada del otro. Como vimos, cuando un individuo está en presencia de otros y entra en interacción con ellos, busca adquirir información que le ayude a definir la situación de la que forma parte, “permitiendo saber de antemano lo que él espera de ellos y lo que ellos pueden esperar de él. Así informados, los otros sabrán cómo actuar a fin de obtener de él una respuesta determinada” (Goffman, 2009: 15). Uno va negociando la imagen que el otro tiene de uno, y cuando esa imagen es positiva, cuando es similar a la que uno quiere dar, actúa en consecuencia. Uno tiende a amoldarse a esa imagen.

Es preciso tener presente un rasgo estructural del formato que contribuye a que la relación entre docentes y alumnos sean de uno a uno. El agrupamiento estable de los alumnos en las escuelas tradicionales, es decir, el agrupamiento en secciones con chicos de su mismo nivel, va contribuyendo a la constitución de un grupo relativamente unificado –sin desconocer las tensiones internas intragrupos-, al cual el docente tiene que manejar y conducir. En las ER, el hecho de que cada alumno curse trayectos personalizados contribuye a que no logre estabilizarse un grupo de alumnos, de “compañeros”, ya que van cambiando de agrupamiento según la materia que les corresponda cursar. Es así que el no agrupamiento de los chicos en un

colectivo estable provoca que haya una relación individual entre docente y alumno, y no tanto, docente-clase, quedando generalmente él solo frente a la mirada performativa del docente que le marca cómo tiene que comportarse.

La utilización de este tipo de técnicas para modelar las conductas no es algo exclusivo de las ER, ya que las mismas fueron ampliamente difundidas décadas atrás en nuestro país (Carli, 2000). El elemento que podríamos considerar más característico de esta forma de disciplinamiento es el hecho de que esos mecanismos de regulación tiendan a una fuerte personalización, donde los efectos en los alumnos están dados más que nada por el deseo de no “defraudar” a ese otro que apostó por uno. El hecho de que nos encontremos en un momento de debilitamiento de las instituciones modernas, donde los referentes simbólicos propios de los orígenes del sistema han tendido, junto al papel del Estado-nación, también a debilitarse, lleva a que la personalidad individual asuma otra relevancia en el escenario público –tema que veremos con detenimiento en el próximo capítulo-. Esto conduce a que las implicancias emocionales que se van generando en los chicos construyan cierta lealtad con los docentes que se comprometen en acompañarlos y “sacarlos adelante”. Estos lazos de lealtad no parecieran estar muy acordes con el tipo de obediencia generado por la institucionalidad moderna, pasando más a responder por la vinculación personal que los une a ese docente, buscando no defraudarlo ya que se “portó bien conmigo”.

Asimismo, cuando pensamos en las escuelas como instituciones donde el disciplinamiento es una de sus funciones esenciales, generalmente nos representamos la idea de que son los alumnos aquellos que son objeto de las distintas técnicas disciplinarias. Pero creemos que en las ER los patrones de interacciones acordes con el rol docente dejan bastante claro cómo ser docente en estas escuelas, patrón al cual las condiciones institucionales obligan a adaptarse si se busca continuar trabajando en ellas. Lo analizado hasta aquí nos muestra que el desarrollo de la tarea docente debe enmarcarse claramente en ciertos modos de interacción con los alumnos, y cierto compromiso con el trabajo en esa institución, de lo contrario, terminan quedando fuera de estas escuelas.

Al mismo tiempo, también la emocionalidad del docente entra en juego. Esto es expresado, por ejemplo, cuando los docentes no ven respuestas en sus alumnos,

mostrando cierta frustración y bronca porque los chicos no logran darse una nueva oportunidad y se ponen en “víctimas”.

“Lo que pasa es que tenés que ir viendo de qué manera. Pero a veces un poquito te da bronca eso, que no hay que subestimar tampoco. Vos ves que son muy capaces, pero porque vienen cansados, o les cuesta, o porque hace mucho que no hacen las cosas, o drogados. Se ponen un poco en víctimas. A veces lo que ves es eso. Entonces, decís, ¿Por qué en vez de... decir “Yo puedo...” (Docente 3, Escuela 5)

La emocionalidad no sólo está presente a partir de la bronca, sino los docentes experimentan alegría cuando, por ejemplo, ven que su trabajo se ve reflejado en los chicos que sacan adelante su escolarización. Según McWilliam (1999), una nueva variedad de placeres se vuelve disponible para los profesores –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 chico. 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”.

“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” (Docente 1, 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” (Docente 3, Escuela 3)

“Gratificaciones, muchas ya le digo, la devolución de los chicos, cuando uno le brinda un oído, un apoyo, lo llama por teléfono “che, vení, mirá que esto es para vos”. Es muy importante, son chicos que responden...cuando se sienten identificados y no he tenido ningún caso negativo, nada desagradable” (Docente 3, Escuela 4)

En su estudio, Hargreaves (2000) señala que al preguntarle a los docentes de secundaria sobre aquellas fuentes que les proveen de emociones positivas en las escuelas, la más frecuentemente citada refería a los casos individuales 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 otra parte, el

autor señala como algo específico del nivel secundario, que las clases parecieran no ser emocionalmente intensas -a diferencia de las del nivel primario-, tendiendo los docentes a describir las relaciones positivas con sus estudiantes en términos de conocimiento y respeto más que por medio de expresiones relativas a la simpatía y al cariño. Al mismo tiempo, Hargreaves indaga en las fuentes de emociones negativas para los profesores de secundaria, entre las que señalan, por un lado, el 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.

Las modificaciones realizadas al formato de las ER subsanan algunos de estos aspectos señalados por Hargreaves como fuentes de emociones negativas. Como vimos anteriormente, las condiciones estructurales de reingreso, a partir de la constitución de los trayectos formativos, el tamaño de las escuelas, las clases de apoyo y las tutorías, la contratación por cargos, van permitiendo que ese desconocimiento que experimentan alumnos y docentes en la secundaria tradicional deje de ser una fuente de emociones negativas. En su lugar, tienden a prevalecer aquellas emociones asociadas con las transformaciones personales de los alumnos, las cuales, al ser percibidas como un logro personal producto de su trabajo, genera grandes satisfacciones para los docentes.

Círculo virtuoso con quienes se adaptan al patrón de reingreso

La reconstrucción realizada en los distintos capítulos de las condiciones, tanto estructurales como subjetivas que posibilitan un vínculo personalizado en las ER nos permite reconocer un círculo que pareciera dibujarse, el cual se va retroalimentando con el trabajo de los estudiantes y docentes.

Como vimos, los docentes parten de una actitud de confianza hacia sus alumnos, al mantener visiones no culpabilizadoras de sus trayectorias anteriores, acompañado de 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, constituyéndose en los méritos necesarios para que la puerta de las oportunidades se mantenga abierta en las ER. De este modo, se da un intercambio que va logrando constituirse en un vínculo valorado por los chicos ya que se sienten acompañados, contenidos, escuchados, respetados, lo cual va delineando una experiencia con altas cuotas de gratificación personal ya que les permite cambiar la mirada que tenían sobre sí mismos en la escuela –mirada influenciada por las experiencias previas en otras instituciones-. Este vínculo parece ser fuertemente performativo de las acciones de los sujetos a los que están formando las ER, ya que delimita lo que se espera de ellos, delinea el patrón de alumno esperable para estas instituciones y por tanto, disciplina a sus alumnos en las normas y pautas de interacción que allí se establecen. Ahora bien, esa experiencia gratificante que experimentan quienes entran en este círculo, quienes logran construir un vínculo con los distintos actores de la escuela, conduce a una renovación del ciclo, porque esta experiencia gratificante que los implica emocionalmente es lo que les permite sostener el esfuerzo y seguir apostando a sus estudios, del mismo modo que genera que los docentes sigan estando allí para sacarlos adelante. Este círculo no sólo tiene consecuencias relevantes para la inclusión de los chicos en la escuela, sino que también tiene fuertes implicancias para la tarea docente, en el sentido de que los profesores y directivos ven reconocido su trabajo, su propio esfuerzo, experimentando al igual que los estudiantes una gratificación que le otorga sentido a su labor en la escuela.

No está de más aclarar que la construcción de este vínculo no está exenta de dificultades. Como vimos, un número de chicos vuelve a quedar fuera de las escuelas porque no lograron adaptarse nuevamente a la vida institucional y a las pautas establecidas por estas escuelas. De todos modos, quienes sí logran ir construyendo comportamientos acordes a la vida escolar, se ven envueltos en un proceso que lleva tiempo, que requiere de un sostenimiento de las oportunidades por parte de los docentes y también conlleva una cuota de tiempo por parte de los alumnos adaptarse nuevamente a la convivencia escolar, interiorizar las normas que prevalecen en estas escuelas, al igual que lleva tiempo que ellos confíen en los docentes –es decir, que se

dé el pasaje de una confianza diluida a una confianza densa-. Como vemos, la dimensión temporal se vuelve relevante para que sea posible la construcción de un vínculo en el que tanto docentes como alumnos se vean involucrados, vínculo que tiene implicancias tanto para el trabajo docente como para la experiencia escolar que van construyendo los chicos en estas escuelas.

A su vez, otro aspecto que demanda tiempo es el que refiere a la evaluación de la expresividad del otro, ya que para poder decidir si descartamos o tomamos en serio una expresión debemos tener en cuenta una variedad de factores: "...nuestro estilo interpretativo, nuestros conocimientos de los hábitos expresivos de la otra persona, nuestro conocimiento de los acontecimientos previos al encuentro y cosas similares. [...] Así, el 'mercado' general de las expresiones influye en el valor que atribuimos a una sonrisa particular, así como la probabilidad de percibirla como verdadera o falsa" (Hochschild, 2008: 123). La interacción entre docentes y alumnos requiere tiempo para que éstos puedan cotejar estos factores y así valorar las expresiones docentes como sinceras y confiables, ya que el hecho de que los docentes se muestren disponibles no conduce automáticamente a que los chicos recurran a ellos.

Esta dimensión temporal de la construcción, por un lado, del patrón de alumno de reingreso, y por el otro, de la construcción del vínculo personal entre docentes y alumnos, se ve reflejada a lo largo de los años de la escuela y en el desarrollo de cada ciclo lectivo, respectivamente.

Como vimos anteriormente, los entrevistados relatan que la escena escolar que prevalecía en 2004, apenas creadas las ER, era de caos, donde todavía no había "escuela". Pero esto fue cambiando a medida que, por un lado, el patrón iba dejando fuera a la población más conflictiva y, por el otro, los chicos que ya habían transitado uno o dos años en la escuela colaboraban en la construcción de un buen clima escolar. Esto conduce a que cada año la escuela sea "más escuela" y que el período de estabilización de los chicos que llegan a la institución se resuelva con mayor facilidad a partir de la colaboración de quienes vienen de años anteriores. Tanto los docentes como los alumnos que ya están involucrados con la vida escolar van haciendo explícito el límite a los recién llegados, dejando en claro cómo son las cosas en estas escuelas.

Año a año a las ER llegan nuevos chicos, obligando a que el círculo descrito se ponga nuevamente en funcionamiento. Es así que con el inicio de cada ciclo lectivo, la escuela vuelve a verse envuelta en un escenario un tanto caótico que se prolonga por un tiempo. Marzo, abril, mayo son meses donde prima cierto desorden, hasta que los chicos logran adaptarse. Si bien esta situación se reitera en cada inicio del ciclo lectivo, con la ayuda de los chicos que ya han sido modelados como estudiantes, su duración se va reduciendo amén pasan los años.

“Pero tenemos una situación que logramos un clima sano, y por ejemplo estas situaciones que tenemos en marzo, abril, a veces hasta mayo, que gritan, que hacen algo, en la medida que lo podemos ir charlando, va desapareciendo, pero hay que tener paciencia, seguir trabajándolo, no dejar pasar, no dejar hacer, pero tener paciencia. Buscar el diálogo que hable el adulto significativo, el tutor, el preceptor, no cualquiera que pase, y llega un momento que se desmonta todo eso, desaparece” (Asesor Pedagógico, Escuela 4)

“...yo en segundo año dije “muchachos la escuela depende de ustedes, porque si ustedes van a bardear como el año pasado, vamos a seguir pelando, pelando, y pelándola pero si ustedes ya entendieron por donde va la cosa y le demuestran a los demás por donde 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).

Para finalizar, consideramos que el recorrido realizado a lo largo de este capítulo ha dejado en claro las imbricaciones particulares que se dan entre interacción, emocionalidad y gobierno de los estudiantes en las ER, observando la potencia que tienen para generar que los chicos se sientan a gusto y hacer, como dice uno de los asesores pedagógicos, que los chicos "deseen" estar en la escuela. Al mismo tiempo, consideramos que hemos podido reponer algunos aspectos de la dinámica de las interacciones entre docentes y alumnos que derivan en la construcción de vínculos personales con aquellos que han podido adaptarse a la lógica institucional y reunir los rasgos que el patrón de alumno prevaleciente indica.

3.4. ¿Por qué la personalización como una estrategia de inclusión?

Lo trabajado en los diferentes capítulos de la tesis permite vislumbrar las condiciones que llevan a cierta configuración vincular prevaleciente en las ER, resultando de lo que denominamos una “estrategia de personalización de los vínculos” entre docentes y alumnos. Quisiéramos detenernos a analizar por un lado, por qué nos referimos a ello en términos de estrategia, y por otro, las razones que conducen a la reconfiguración, en clave personal, de los vínculos en las instituciones educativas para hacerlas más inclusivas, aspecto que consideramos está asociado a las transformaciones culturales contemporáneas.

En relación con el primer tema que deseamos analizar, en los distintos capítulos pudimos observar que la posibilidad de construir vínculos estrechos entre docentes y alumnos en las ER deriva de las condiciones estructurales del formato, pero no sólo de ellas. Para que dichos vínculos realmente se hagan efectivos, el accionar de los docentes y los equipos directivos se vuelve clave. Recordemos que los directivos de estas escuelas fueron seleccionados con la intención de darle una impronta particular a la política de reingreso, buscando que realmente la vocación inclusiva estuviera presente. Es decir que, por una parte, la gestión del Gobierno de la Ciudad a cargo del diseño e implementación de esta política busca direccionar el trabajo que tendrá lugar en estas escuelas eligiendo directivos que se caracterizan por el trabajo con poblaciones de sectores populares, altamente afectadas por los procesos de pauperización y exclusión social y cuya visión de la docencia está atravesada por el compromiso social y la militancia. Por otra parte, al ser una política que se propone trabajar con una población objetivo –jóvenes a partir de los 16 años que quedaron fuera del sistema educativo-, prevalece un diagnóstico de la necesidad de incluir a estos jóvenes en las escuelas a partir de la contención, la cual está atravesada por una preocupación por lo pedagógico. Esta impronta dada a la política desde la gestión es posible vislumbrarla en la palabra de los directivos, quienes afrontan el trabajo en las escuelas como una forma de contribuir a la integración social de esta población. Al mismo tiempo, recordemos que en los directivos hay un énfasis fuerte en el hecho de que los chicos que llegan a sus escuelas necesitan y merecen una atención personalizada, ya que han atravesado por diferentes fracasos previos. Es decir que es evidente la vocación de que la inclusión en estas escuelas sea por medio de una

atención más personalizada, donde sea posible conocer a los chicos y por tanto, generar otros sentimientos de anclaje en las escuelas.

La idea de estrategia deriva del análisis, tanto del proceso de constitución y puesta en marcha de las ER, como de las entrevistas realizadas en las mismas escuelas, que permiten vislumbrar la definición de un escenario claro, que delimita lo posible. Recordando la idea de estrategia trabajada por Michel de Certeau (2000), se hace posible pensar aquello que sucede en las escuelas como una verdadera estrategia, donde unos, aquellos que poseen mayores cuotas de poder, definen un lugar como propio. De Certeau entiende por estrategia "...al cálculo (o a la manipulación) de las relaciones de fuerzas que se hace posible desde que un sujeto de voluntad y de poder (una empresa, un ejército, una ciudad, una institución científica) resulta aislable. La estrategia postula *un lugar* susceptible de ser circunscrito como *algo propio* y de ser la base donde administrar las relaciones..." (2000: 42), es decir, "...la estrategia se encuentra organizada por el principio de un poder" (2000: 44). Las acciones que involucran a una estrategia van elaborando "lugares teóricos (sistemas y discursos totalizadores) capaces de articular un conjunto de lugares físicos donde se reparten las fuerzas" (2000: 45).

Consideramos que es posible pensar a las ER como un espacio resultante de la implementación de una estrategia, lugar donde el reparto de las relaciones de poder permite que quienes lo detentan –en este caso, directivos y docentes, pero especialmente los primeros- puedan delimitar las acciones e interacciones que tienen lugar allí. A medida que avanzábamos con el análisis tanto de las condiciones estructurales como de los rasgos asumidos por los docentes, más claro se volvía quiénes eran aquellos que poseían la capacidad de definir lo que allí pasaba, la definición de ciertas formas de interactuar con y visualizar al otro. Definiciones que volvían a marcar un límite entre aquello válido para estar en estas escuelas, un patrón de alumno particular, que, a la vez que performativo, se vuelve expulsivo para quienes no logran amoldarse.

Como resultante de esa estrategia vemos la emergencia de una particular configuración. Aquí nos arriesgamos a ensayar una posible interpretación, pensando que, derivada de dicha estrategia, se va delimitando una "configuración cultural" particular –en términos de Grimson (2011)- propia de las ER. Por "configuración" el

autor entiende ese espacio donde se da una particular articulación de las partes, las cuales no se ignoran completamente entre sí, y 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).

El análisis de los datos relevados de la muestra de ER da cuenta de ciertas semejanzas en lo que sucede al interior de cada una de ellas, donde quienes se encuentran en posiciones de poder han logrado establecer modos de interrelacionarse

que son particulares de esta configuración. Si bien entre las escuelas se evidenciaban diferencias en los modos de apropiarse de la política de reingreso, en nuestro análisis privilegiamos los elementos comunes a las escuelas por la fuerza con la que se imponían, lo cual nos habla de continuidades de sentido y significados entre cada institución.

Al analizar el patrón de alumno de reingreso, al igual que las características que deben asumir los docentes para trabajar allí, nos estamos refiriendo a la delimitación de un campo de posibilidades, qué cosas pueden llegar a suceder, cuáles de ellas son bienvenidas, cuáles modeladas en clave escolar, y cuáles son rechazadas, marcando el límite de lo aceptable. Veíamos en capítulos anteriores la delimitación de los rasgos de los docentes de reingreso –buen trato basado en el diálogo, la escucha, el respeto y la paciencia- y aquellas características y formas de actuar que eran inaceptables en ese espacio –especialmente, las faltas de respeto hacia los alumnos y el no compromiso con las responsabilidades asumidas en la escuela-. Al mismo tiempo, observamos el patrón de alumno de reingreso, el cual se caracterizaba por esforzarse y demostrar interés y compromiso en el sostenimiento de su escolarización, a la vez que tenía que entrar en una lógica de interacción donde el manejarse con respeto se volvía central, provocando la reducción progresiva de la conflictividad. A partir de la descripción y el análisis de dicho patrón, podemos vislumbrar la frontera que se delimita con el exterior de las ER, marcando la pertenencia a ellas, procesando las dificultades y conflictos procesables, y dejando fuera aquello que no se “acomoda”. Si en toda configuración hay una lógica de interrelación de las partes, debe haber previamente una delimitación en torno a qué se considera “parte” y qué no logra constituirse como tal.

Por su parte, Grimson (2011: 179) señala que el éxito de un proyecto hegemónico no se da por la anulación del conflicto, sino por la capacidad que el grupo dominante tiene de imponer las clasificaciones sociales y la lógica en que se desarrolla el conflicto. Vemos que con el paso del tiempo, tanto desde el momento de creación de las escuelas así como en lo que sucede al iniciar cada ciclo lectivo, en las ER se va modelando el conflicto. Por un lado, dejando fuera de las escuelas aquellas situaciones más conflictivas, lo cual se traduce en una nueva exclusión de alumnos; como ya fue señalado con anterioridad, la frontera entre el adentro y el afuera escolar

se redefine pero no se diluye del todo, ya que no todo lo que viene de afuera es incorporado, sólo se incorporan aquellas situaciones que pueden ser escolarizadas. Por el otro, el procesamiento del conflicto se da a través del diálogo cara a cara, docente frente a alumno – situación posible gracias a la impronta de los directivos y a las condiciones estructurales del formato que favorecen que los alumnos se manejen de manera individual-. Por último, la interpelación constante de los docentes y directivos a los alumnos en tanto chicos que se esfuerzan, también conduce a que la resistencia potencial de éstos se vaya diluyendo, tendiendo a primar una lógica de *integración* (Willis, 1988)⁴¹.

Pasemos al segundo aspecto que nos interesa indagar en el presente capítulo, el cual alude a las razones que llevan a redefinir las relaciones entre docentes y alumnos en clave más personal, más cercana, más emocional. Este es un punto sobre el cual debemos seguir reflexionando, pero podemos arrojar algunas interpretaciones, las cuales están fuertemente asociadas a los cambios contemporáneos relacionados con el debilitamiento de la institucionalidad moderna al mismo tiempo que con las características que asume el proceso de individuación en las sociedades contemporáneas.

A pesar de las variaciones que presentan, las ER poseen algunos elementos característicos de las escuelas secundarias modernas -especialmente sus funciones y contenidos (currículum enciclopédico que no presenta grandes innovaciones, promesa de mejoramiento de las perspectivas futuras, función de selección al definir una nueva frontera entre inclusión y exclusión a partir de un criterio meritocrático)-, pero por otro lado, parecería que las ER se hacen eco, no de modo muy consciente, de algunos cambios contemporáneos, especialmente aquellos que se asocian a las

⁴¹ 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. 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, y se la asigna una forma de referencia para los temas y problemas globales de la cultura de clase. 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 *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).

características que asume el proceso de individuación. Es decir, si bien las ER siguen operando como instituciones modernas, el hecho de apelar a la singularidad de la historia de cada chico de reingreso, de tratarlos como personas que necesitan una atención personalizada y hacer que experimenten ciertas emociones positivas, conduce a que respondan a algunos cambios contemporáneos, precisamente, a aquellos que debilitan profundamente la dimensión pública de la educación.

Comencemos con las características que asume el proceso de individuación en la contemporaneidad. Martuccelli (2006) señala que las sociedades contemporáneas cada vez más fabrican individuos singulares; hoy en día asistimos a la singularización como una de las formas históricas que ha asumido la individuación, lo cual trae tres grandes consecuencias políticas. En primer lugar, la vida personal se convierte en el último horizonte de valor; en segundo lugar, la capacidad de acción de cada actor se incrementa, lo cual no necesariamente se traduce en un incremento de la implicación ciudadana en acciones colectivas; en tercer lugar, los mismos individuos tienen la impresión de estar siendo fabricados como actores singulares, percibiéndose cada vez más como diferente de los otros; esto hace que de ahora en más, lo común entre individuos singulares deba ser activa y conscientemente recreado sobre nuevas bases.

Si la política moderna implementaba una retórica que hacía necesario que el actor subsumiera, por medio de un esfuerzo de abstracción, lo particular en lo universal – universal que estaba encarnado en el proyecto educativo moderno-, en el actual proceso de singularización, y dada la acentuación conjunta de los sentimientos y de los anhelos de individualidad, será necesario, según Martuccelli (2006) buscar formas de fabricar lo político a través de un movimiento que vaya de lo particular a lo particular, apelando a la resonancia de las emociones en torno a experiencias compartidas, ya sea por experiencias pasadas de carácter semejante o por la identificación con las características asumidas por ese otro. Es decir, el debilitamiento del proyecto universal en el que se basa la escuela moderna hace que la interpelación de los sujetos remitiendo a valores abstractos y compartidos – ejemplo de ello es la apelación al sentimiento patriótico y la simbología nacional- se vea afectada, primando cada vez más la referencia a experiencias singulares.

Este proceso de singularización está vinculado con la distinción, que se consolida con la modernidad, entre un espacio privado –ámbito de la familia y el cultivo de la intimidad- y uno público –donde el ejercicio de la ciudadanía y el intercambio con los otros primaban-. En esta distinción, la vida institucional –donde la escuela jugaba un papel relevante- era el espacio de la vida pública en tanto dominio impersonal. Y el papel de la escuela a la hora de moldear las conductas de los ciudadanos para actuar en el espacio público, ejercer sus derechos y reclamar en ese espacio era crucial. Los cambios contemporáneos han provocado fuertes mutaciones en torno a esta distinción, afectando los modos en que se desenvuelve la vida colectiva e institucional, y por tanto, afectando el accionar propio de la escuela en esta dirección.

Para analizar la consolidación y posterior debilitamiento de la distinción entre los espacios privado y público, *El declive del hombre público* de Richard Sennett (2011 [1974]) se vuelve un aporte insoslayable que nos permite ir comprendiendo el papel que la personalidad asume hoy en día, y el modo en que esto produce cambios en las formas de relacionarse con los otros. Señalemos algunos puntos trabajados por el autor, los cuales tienen fuerte resonancia con la idea de singularización de Martuccelli.

En su libro, Sennett describe un movimiento de varios siglos en los que va mostrando el modo en que se constituye la distinción entre la esfera pública y la privada, para derivar en un debilitamiento de la primera a partir de la importancia dada a la personalidad en el escenario público, lo cual conduce a una “sociedad íntima”, donde los intercambios impersonales con extraños, base para la vida pública y la interacción con otros conciudadanos, se transforman al ser interpretados a partir de marcos personales y psicológicos.

El espacio público se caracterizaba por ser el ámbito de la impersonalidad, ya que la personalidad y la intimidad de cada uno se cultivaban en el espacio privado –ámbito de las relaciones afectivas y familiares, en donde el yo podía expresarse con total libertad-. Esta impersonalidad tenía lugar ya que la vida social se daba a partir de convenciones sociales, de rituales expresivos. Sennett, cuando refiere a este tipo de expresividad, no alude a la expresión personal que individualiza a cada individuo; éste no se expresa a sí mismo en los rituales, sino que participa de la acción expresiva.

Es la “civilidad” lo que predominaba en el espacio público, lo cual significaba tratar a los demás como si fuesen extraños y forjar un vínculo social sobre dicha distancia. La civilidad permitía la sociabilidad pura entre extraños, al utilizar máscaras que los protegían. El yo íntimo, personal, quedaba al resguardo –en el fuero íntimo- a partir de la participación en la vida pública por medio de rituales y convenciones sociales.

Es hacia el siglo XIX cuando la personalidad accede al dominio público, a partir de la creencia en que los intercambios en sociedad se debían a revelaciones de la personalidad. Es así que progresivamente, la personalidad fue cobrando protagonismo, configurando lo que Sennett llama una “sociedad íntima”, la cual paulatinamente va privando de “civilidad” al espacio público.

En este tipo de sociedad se va instalando la creencia de que para que tenga lugar un vínculo social, los individuos deben abrirse psicológicamente, deben entablar relaciones de proximidad con los otros permitiendo el conocimiento de ese yo “auténtico” que cada uno posee (Sennett, 2011: 274). Esto conduce a que todos los fenómenos sociales, no importa cuán impersonal sea su estructura, se conviertan en cuestiones de personalidad a fin de tener un significado.

La siguiente cita sintetiza las características de esta “sociedad íntima” que se va configurando en el tiempo y que hoy se vislumbra con mayor claridad: “La creencia que reina actualmente es la que se refiere a que la proximidad entre las personas constituye un bien moral. La aspiración regente es la de desarrollar la personalidad individual a través de experiencias de proximidad y calor con los demás. El mito de la actualidad se basa en que los males de la sociedad pueden ser todos comprendidos como males de la impersonalidad, la alienación y la frialdad. La suma de los tres representa una ideología de la intimidad: las relaciones sociales de todo tipo son más reales, verosímiles y auténticas cuanto más cerca se aproximen a los intereses psicológicos internos de cada persona. Esta ideología transmuta las categorías políticas dentro de categorías psicológicas” (Sennett, 2011: 319).

La prevalencia de este tipo de categorías en el ámbito público, al buscar el contacto íntimo entre las personas, golpea fuertemente a la sociabilidad que primaba en el espacio público. Esto debilita la interacción y la preocupación por los problemas que puedan padecer otros extraños a uno, ya que sólo se preocupará por si lo afecten

personalmente, lo cual está en estrecha vinculación con las consecuencias políticas del proceso de singularización que señalaba Martuccelli.

Estos procesos refieren al desgaste de un delicado equilibrio entre la vida pública y la privada, entre un dominio interpersonal -al que los hombres otorgaban un tipo determinado de pasión- y un dominio personal -al que le otorgaban otro diferente-. Paulatinamente, esta fuerza misteriosa y peligrosa que era el yo comenzó a definir las relaciones sociales, transformándose en un principio social que languidece el significado de la acción impersonal.

Esta redefinición contemporánea de la frontera entre el espacio público y el privado lleva a que la intimidad se evada del espacio privado y pase a invadir la esfera pública (Sibilia, 2009: 91), volviéndose el patrón de verdad para medir las complejidades de la realidad social (Sennett, 2011). Esto conduce a una revalorización de los lazos afectivos más estrechos, acentuándose la dimensión afectiva y sensible, lo cual promueve vínculos más profundos pero sólo con aquellos con los que tengo más cercanía -no necesariamente espacial-; los afectos cobran una especial relevancia en la vida social en términos de atracción y repulsión (Maffesoli, 2004). Lo sensible sirve de sustrato al reconocimiento y a la experiencia del prójimo, con el cual voy entablando un vínculo de reciprocidad. Ahora bien, esto lleva a que las relaciones de empatía se establezcan con cada vez menos personas, con aquellas con las que logro identificarme de cierta manera. Esto alude al proceso de “tribalización” que tendería a prevalecer en la vida contemporánea -aspecto valorado por algunos autores, como Maffesoli (2004) pero que atemoriza a otros, como a Sennett, ya que cada vez más, las personalidades son moldeadas “...en la experiencia de la confianza, el calor y el bienestar” (Sennett, 2011: 320), observando a las relaciones impersonales y ritualizadas como hipócritas e inauténticas.

¿Cómo afecta este escenario contemporáneo a las escuelas, particularmente a las ER?
¿Qué relación hay entre las ER y los cambios contemporáneos señalados?

En primer lugar, como vimos a lo largo de los distintos capítulos, las ER como espacio escolar nos muestran que la vida afectiva de sus alumnos no queda al margen ni fuera de las consideraciones docentes. Cuando comenzábamos este trabajo, aludíamos a la forma escolar moderna y, un tanto esquemáticamente, señalábamos que la misma excluía la condición infantil y juvenil de sus alumnos, ya que éstos

llegaban a la escuela pasivamente a fin de incorporar las normas, comportamientos y conocimientos definidos como necesarios para desenvolverse en el espacio público (Dubet, 2006). El “personaje” primaba por sobre la “personalidad”, la cual no cobraba especial relevancia para la labor de formación de la escuela, reflejando esta división entre público y privado a la que aludíamos anteriormente.

En las ER se promueve cierto tipo de interacciones entre docentes y alumnos que se hacen eco de esta “vuelta a lo afectivo”, de esta atención a la personalidad y singularidad de los alumnos, ya que cada historia particular es importante, y por los recorridos previos hay un diagnóstico que hace hincapié en la necesidad de una atención personalizada de cada alumno. Es así que las relaciones se vuelven estrechas, se dan en clave personal, asumen rasgos de calidez a fin de promover un involucramiento afectivo de los chicos con la escuela. Es decir, esta estrategia de personalización de los vínculos tiene como meta lograr el involucramiento de los alumnos a la escuela, que desarrollen un sentimiento de pertenencia. Por ende, ese espacio escolar se convierte en un lugar de intercambio donde priman los intercambios atentos. Ese estar juntos placentero que se da allí va configurando un lazo; espacio y socialidad van de la mano (Maffesoli, 2004: 229), y es así que esa socialidad estrecha enlaza a los alumnos con el espacio escolar.

Una salvedad que hay que realizar es que esta personalización, al ser una estrategia de involucramiento de los alumnos, no es válida para todos, sino que a quienes se conoce, a quienes se escucha, es a los alumnos. Como anteriormente señalamos, dentro del campo de posibilidades que delimita la configuración de reingreso, no se vuelve posible que los docentes expresen aspectos íntimos de su vida personal. Si en otros aspectos de las relaciones entre docentes y alumnos primaba la reciprocidad, en este caso no se vuelve posible, aunque sí algo de la personalidad de los actores docentes se hace presente. Recordemos cuando decíamos que los gestos de atención que los docentes brindan a sus alumnos deben ser interpretados por éstos como sinceros y auténticos. Los docentes, y especialmente los directivos, aquí ya no son intercambiables como en los orígenes del sistema (Sarlo, 1998), sino que los rasgos personales que asuman, especialmente el compromiso personal con la tarea de sacar adelante a estos alumnos, se vuelven relevantes a la hora de interactuar con y lograr el involucramiento de los chicos.

En segundo lugar, como vimos en capítulos anteriores, uno de los mecanismos que priman para entablar estas relaciones cercanas es el sostenimiento de charlas, a través de las tutorías o en otros espacios donde es posible el encuentro personal cara a cara. Esto brinda la posibilidad de que los docentes conozcan, a partir de lo dicho por los mismos chicos, buena parte de sus aspectos privados y sentimientos propios. La confesión se constituye en un mecanismo para lograr esa afectividad, ese contacto más íntimo con el alumno, contribuyendo, como pudimos ver, con los procesos de disciplinamiento de las escuelas. Hoy en día tiende a prevalecer esa presión sutil, menos obvia y posiblemente también más efectiva, que constituye el “hacer hablar” al otro invitándolo a confesarse (Sibilia, 2009: 86).

La confesión, como señala Foucault (en Sibilia, 2009) es una técnica privilegiada para producir verdades sobre los sujetos; “...se trata de un formidable mecanismo de sujeción de los hombres, de su constitución como sujetos compatibles con un determinado proyecto histórico de sociedad” (Sibilia, 2009: 86). Como ya fue trabajado, la emocionalidad y el control social van de la mano, y el gobierno de los estudiantes hoy en día tiende a asumir formas más vedadas, menos externas y autoritarias, cobrando una especial relevancia la conversación terapéutica que permite la intromisión de los adultos, en este caso los docentes, en la vida de sus alumnos para un mejor gobierno, a partir de la enunciación de una preocupación por su desarrollo personal (McWilliam, 1999).

Pero la personalización no sólo regula individualmente las conductas, sino que contribuye a la disolución del conflicto. Las ER son escuelas donde no parece haber altos niveles de conflictividad, y aquellos que surgen son procesados por la escuela a partir del diálogo. Consideramos que la posibilidad de mantener bajos niveles de conflictividad está asociada a los rasgos del formato que, como vimos en reiteradas ocasiones a lo largo de la tesis, dificultan el establecimiento de grupos estables que permitan la emergencia de culturas contraescolares (Willis, 1988) que, entre otras cosas, desafíen la autoridad docente.

En tercer lugar, anteriormente, observábamos que los lazos que los docentes entablan con los alumnos son recreados a partir de la generación de ciertos rituales que buscan anclarlos en el espacio escolar. Un ejemplo de ello puede ser el saludo de despedida del día; si antes se arriaba la bandera, ahora pasa a ser el momento en que una de las

autoridades de la escuela saluda a los alumnos, alude a ocasiones especiales como los cumpleaños, o bien los felicita por alguna tarea que hayan hecho o por la resolución de algún conflicto. Este es un aspecto de los cambios que se generan en las escuelas a partir del debilitamiento de su accionar, el cual apenas esbozaremos ya que merecería ser observado y analizado con mayor profundidad.

Si los rituales están cargados de emocionalidad a partir de la participación en una experiencia colectiva (Dussel y Southwell, 2009), la escuela ha tendido a utilizarlos, en los albores del siglo XX, para inculcar un sentimiento patriótico y construir la identificación de los ciudadanos con la nación en ciernes. Por tanto, esta recreación de los rituales en clave personal nos obliga a reflexionar en torno al cambio de referentes utilizados en la ritualidad escolar. Podría ser un reflejo de este languidecer de la vida pública señalado por Sennett, donde la expresividad y la participación en un espacio institucional se daba a través de rituales cívicos que apelaban a referentes comunes, que abarcaban a la totalidad de la nación –sin dejar de olvidar las exclusiones que provocaba esa construcción de una “comunidad imaginada” (Anderson, 2006)-. Cada vez más pareciera difícil, especialmente en el nivel secundario, mantener esos rituales dentro de un marco de referencia común. El mantenimiento del orden y la atención en estos rituales escolares, como es el caso de izar o arriar la bandera, se vuelve cada vez más dificultoso; como respuesta a esta dificultad, se busca lograr ese orden a partir del involucramiento de los alumnos, haciéndolos participar a partir del relato de una situación personal que los involucre⁴². Esto impone el interrogante acerca de la dimensión de lo común, justamente en un espacio como la escuela, donde el sostenimiento de aquellos rituales que nos hacían participar de esa comunidad imaginada se va dificultando debido al debilitamiento del proyecto universal moderno, el cual “ya no sirve de argamasa a la sociedad, [haciendo que] el ritual, al confortar el sentimiento de pertenencia, pued[a] jugar ese papel” (Maffesoli, 2004: 245).

En cuarto lugar, Sennett alude a un modo particular en que estos procesos afectan a las instituciones sociales, el cual se vuelve relevante para la escuela. Señala que

⁴² Esto refiere a situaciones que han sido comentadas por docentes en diferentes espacios, al igual que como se ve en el trabajo de Luciana Denardi (2011) al analizar la experiencia de un centro de Educación Complementaria, donde el momento de izamiento de la bandera es combinado con una ronda donde se habilita a quienes participan que compartan cosas, como algún cumpleaños, alguna situación por la que estén atravesando, el fallecimiento de algún familiar o mascota, etc.

“...se eliminan los límites entre las acciones que la persona desarrolla en la institución y los juicios que la institución emite acerca de sus capacidades innatas, sus fuerzas de carácter, etc. Porque lo que él parece, refleja qué clase de persona es, la acción a distancia del yo se convierte en algo difícil de creer para la persona” (Sennett, 2011: 401). Esto tiene especial relevancia en relación con los juicios escolares, los cuales no se limitan a los rendimientos puramente académicos, sino que aquello que sanciona la escuela se asume como un juicio en relación a toda la persona. Si a alguien le va mal en la escuela, no es un alumno que fracasa en la escuela, sino que se vuelve un “fracasado”.

Este punto grafica la fortaleza que aún tiene la escuela en el imaginario social, como instancia donde se sancionan legítimamente las desigualdades sociales. Para Martuccelli (2006), la escuela transmite un tipo de confianza institucional sui generis, apareciendo como una institución dotada de una fuerte legitimidad, capaz de dictar un juicio global sobre una persona, lo cual influye de un modo muy diferente sobre aquellos que tienen éxito de los que han experimentado el fracaso escolar. El autor señala que en sociedades donde los problemas de reconocimiento son tan fuertes, esta función de la escuela cobra fuerza, y justamente pone como ejemplo a las personas que, luego de permanecer fuera del sistema educativo, regresan a él para obtener una sanción positiva de ellos mismos. Esta sanción brinda un sentimiento de orgullo ya que una institución –y no cualquier institución- le está señalando a esa persona que posee un valor.

Este aspecto opera fuertemente en reingreso, donde estos chicos que experimentaron situaciones de fracaso en la escuela logran que la misma institución les dé otra oportunidad, una oportunidad que como vimos les cambia fuertemente la perspectiva que tienen sobre ellos mismos, marcándoles las capacidades y las posibilidades de salir adelante, no sólo en la escuela, sino en otros espacios sociales. Esto se ve traducido en la apertura de nuevos horizontes futuros, ya que estos jóvenes empiezan a planificar la posibilidad de continuar estudios superiores. Las ER parecieran ser escuelas que vienen a subsanar ese “daño” generado por otras instituciones y a rever ese juicio condenatorio que la institución emitió con anterioridad.

Esto permite observar el entrelazamiento de la experiencia presente con la potencialidad del futuro. Donde la posibilidad de imaginarse un futuro está dada por

las condiciones presentes, por las significaciones que asumen hoy el atravesar por una experiencia de escolarización en este conjunto de escuelas. Y aquí podemos ver otro aspecto de los cambios contemporáneos que atraviesa la escuela, los cuales hablan de la intensificación de la experiencia presente. Si la escuela proyectaba al futuro, hoy difícilmente sólo baste con ello.

La escuela moderna, y especialmente el secundario, se basaban en la idea de gratificación diferida, es decir, se realizaba el “sacrificio” del estudio con el fin de mejorar las perspectivas de inserción social y laboral. Como señalábamos anteriormente, la finalización del secundario hasta hace unas décadas atrás abría las puertas a la inserción de una economía formal aún dinámica, con los derechos asociados que acarrea la condición de trabajador. El desacople entre la escuela y el trabajo, por ende, la no garantía de inserción social a través del empleo, conduce a que esta gratificación futura ya no sea suficiente para encontrarle un sentido al tránsito por el secundario. Cuando el futuro aparece mucho más velado, el presente se intensifica. Como señala Maffesoli, “...la saturación de una actitud proyectiva, de una intencionalidad vuelta hacia el futuro, “ex-tensiva”, se halla compensada por un incremento de la calidad de las relaciones más “in-tensivas” y vividas en el presente” (Maffesoli, 2004: 171). Por tanto, la misma experiencia escolar, para poder ser sostenida, debe encarnar alguna gratificación presente. Y estas escuelas son ejemplo de ello. Como vimos a lo largo del análisis, han provocado que las experiencias de los alumnos –y del trabajo docente- conlleven ciertas gratificaciones placenteras que los ligan a ese espacio escolar, que los hacen volver, que los hacen aceptar el orden allí imperante y los hacen entrar en la lógica de interacción propia de estas escuelas. Como dijimos, estos jóvenes logran reflejarse en espejos hasta el momento desconocidos para ellos, y logran ver una imagen que los hacen sentir bien, brindando nuevos sentidos al tránsito por la escuela media.

A lo largo del presente capítulo pudimos observar cómo la estrategia de personalización implementada por las ER se hace eco de los cambios contemporáneos que afectan al nivel secundario, cambios que le proponen desafíos que aún no ha sabido enfrentarlos, o por lo menos, no han tenido lugar respuestas que involucren a la totalidad del sistema. Sólo prevalecen experiencias particulares,

como la política de reingreso, que, si bien interpelan, no conmueven al resto del sistema.

Estas escuelas parecieran estar a medio camino, o mejor dicho, parecen ser escuelas bien propias de su época. Porque por un lado, los elementos modernos de la escuela secundaria siguen estando muy presentes, pero, por otra, necesitan redefinirse para poder operar con las poblaciones provenientes de sectores para los que no estuvo pensada. Al mismo tiempo, esta redefinición se da en una clave que está acorde con las tendencias que empezaron a emerger en las últimas décadas, donde se debilita la vida pública, la personalidad y la intimidad invaden la vida institucional y se recrean las interacciones en la escuela en términos “afectivos”, “cálidos” y “próximos”, respondiendo a la demanda de reconocimiento de la singularidad del actor. Un actor que en este caso proviene de aquellos sectores más postergados, es decir, que el reconocimiento de sus derechos y el trato que reciben en las diferentes esferas institucionales reflejan ese estado de postergación y marginalización del conjunto de la sociedad. Es por ello que no es a cualquier sector al que se busca direccionar esta estrategia; queda flotando el interrogante en relación a si este es el modo de interpelación de aquellos sectores que ya no responden a los cánones de autoridad de este tipo de instituciones, el cual busca generar nuevos espacios de interlocución, más ligados al trato cara a cara y cercano a los cánones de interacción de sectores donde el respeto está más asociado a las formas de lealtad⁴³.

El analizar con detenimiento las ER nos permite observar las distintas temporalidades que atraviesan a la institución escolar y que afectan con mayor fuerza al nivel secundario. Por un lado, la temporalidad asociada al momento de consolidación de la escuela en el siglo XIX, que respondía fuertemente a los requerimientos de la sociedad capitalista de entonces; elementos *residuales* (Williams, 1997) que siguen operando en la actualidad. Por otro lado, las características que asume la modernidad hoy en día, que provoca que las escuelas no puedan ejercer sus funciones con el nivel de eficacia de hace cien años atrás.

⁴³ Estas formas de lealtad parecieran acercarse más a aquellas que prevalecen en los espacios menos institucionalizados por los que transitan los jóvenes de sectores populares, aspecto que muestra claramente el trabajo etnográfico de Bourgois (2010) realizado en Nueva York, mostrando cómo el gueto se vuelve el escenario propicio para la construcción de la dignidad personal y la demanda de respeto, negados a estos jóvenes en otros ámbitos más institucionalizados.

Ante este escenario, las instituciones escolares ensayan respuestas diferentes, que en general no apuntan aún a redefinir al conjunto de las escuelas para hacerlas más acordes a las demandas de una sociedad democrática que pretende alcanzar mayores niveles de justicia social. Algunas escuelas se resisten a afrontar estos cambios, manteniendo los rasgos expulsivos del secundario. Otras ensayan respuestas aisladas, a partir de experiencias que pocas veces resuenan fuera de los límites de la escuela. En este caso, una política de Estado busca responder a las dificultades que se le presentan a la secundaria tradicional, pero lo hace a través de la creación de nuevas escuelas, con rasgos diferentes, lo cual si bien interpela, no conmueve a la escuela tradicional.

Reflexiones finales

A lo largo de este trabajo hemos hecho un recorrido por las condiciones estructurales del formato de las ER al igual que por los rasgos que asumen los distintos actores para interactuar y llevar a cabo el trabajo pedagógico en estas instituciones.

Por un lado, podemos señalar que las variaciones que las ER introducen en el formato de la escuela secundaria tradicional –el tamaño de las escuelas y las clases, la conformación de trayectos formativos personalizados, el modo de contratación de los docentes que permite una mayor presencia de ellos en la escuela y la posibilidad de contar con otros tiempos para la planificación y el contacto con los alumnos, los espacios de tutorías y clases de apoyo, el desarrollo de talleres donde se trabaja de modos diferentes a los del espacio áulico- van generando las condiciones necesarias, pero no suficientes, para un encuentro entre personal docente y alumnos que derive en la construcción de vínculos personales y estrechos que afectan positivamente la experiencia de tránsito en estas escuelas, tanto para los docentes como, especialmente, para los alumnos.

El análisis de las condiciones “subjetivas”, es decir, los rasgos que van asumiendo los distintos actores de la escuela que conduce a la definición de un patrón, tanto del docente de reingreso como de alumno, nos permitió observar de qué modo eran aprovechadas esas condiciones estructurales del formato. Como pudimos observar, los docentes se predisponen para el trabajo en las ER de un modo particular, el cual no necesariamente se corresponde con sus formas de trabajar en otras instituciones. La suspensión de miradas estigmatizadoras, que ponen el acento en los problemas del sistema educativo al mismo tiempo que en las necesidades y capacidades de los alumnos, va construyendo un escenario donde prima la confianza, en el sentido de brindarle una oportunidad y un tiempo necesario para que los jóvenes que reingresan al sistema puedan ir amoldándose a las expectativas que se tienen sobre ellos. Esto va generando un círculo virtuoso, en el cual los alumnos se sienten apoyados y vuelven a sentirse capaces de salir adelante, conduciéndolos a apostar por su escolarización a través del esfuerzo y el compromiso, situación que permite la renovación de la apuesta por parte de los docentes y que deriva en la construcción de

un vínculo de conocimiento mutuo –aunque como vimos, no recíproco en este aspecto- que comprende lazos de confianza más densos, configurando una experiencia escolar gratificante.

Como pudimos ver, este vínculo estrecho, personalizado y personal, lleva a que los alumnos respondan positivamente a lo que los docentes esperan de ellos, amoldándose al patrón de alumno vigente en estas escuelas, patrón en el que la necesidad de demostrar esfuerzo y compromiso se vuelve crucial. Es decir, hay un aprendizaje por parte de los alumnos, no sólo de los contenidos curriculares, sino de las formas de interactuar acordes con un espacio institucional. Este aprendizaje, como vimos, se da desde el inicio de cada ciclo lectivo, que por medio de la estrategia de trabajo implementada por los docentes lleva a que poco a poco los chicos se adapten, o de lo contrario, se les dificulte sostener su escolaridad en las ER.

Esta adaptación a pautas de interacción acordes con la vida institucional de una escuela da cuenta de un aprendizaje sumamente relevante para la vida en general, ya que se va construyendo en los chicos formas de interactuar socialmente hegemónicas, que les van a permitir desenvolverse en otros espacios sociales que revisten un mayor grado de formalidad –como por ejemplo, en el ámbito laboral-. La institución escolar no sólo es una institución que transmite contenidos curriculares, sino que transmite formas de ser y comportarse en la sociedad, y vemos que las ER logran alcanzar ese objetivo primordial de la escuela.

Al inicio del presente trabajo observábamos las características propias del paradigma de enseñanza de la forma escolar moderna, en el cual se daba un intercambio observado como justo de conocimiento y respeto, intercambio que tenía al profesor en una posición de supremacía (Willis, 1988). Es interesante preguntarse por la vigencia de este paradigma en un formato escolar diferente. Willis, a fines de la década de los '70 señalaba que sí, que dicho paradigma continuaba siendo dominante, ya que lo que había cambiado no era el paradigma sino los estilos de enseñanza. Esto lo ejemplifica a partir de la revisión que algunos docentes hacen del paradigma de enseñanza a la hora de trabajar con jóvenes provenientes de los sectores obreros, revisión que vuelve el intercambio real de la enseñanza en un intercambio ideal, donde aquello que el profesor ofrece es intercambiado por obediencia, deferencia y cortesía –“...esas cosas que están ciertamente asociadas con

lo académico y otras clases de éxito pero que son sólo de hecho su coste y precondition” (Willis, 1988: 86). Lo valioso del esfuerzo del estudiante se vuelve deferencia y cortesía en lugar de traducirse en conocimiento y titulación. Es así que el intercambio que conlleva la enseñanza se traviste en intercambio de deferencia, respeto y condescendencia, llevando a que estos jóvenes aprendan “la actitud correcta” (1988: 86). Ésta no es más que una mistificación, el intercambio se traslada al plano moral, ideal, pero sólo se barniza –y de este modo, se refuerza- el paradigma educacional tradicional. Es decir, lo que cambia es el “gobierno” de los estudiantes, las formas de ejercicio del control en el espacio institucional de la escuela, pero el sentido de la educación sigue siendo el mismo; cambian las formas de interactuar y gobernar, pero no el contenido de la educación ni las cuotas de poder que detenta cada uno de los actores. Como pudimos ver, ciertas condiciones estructurales del formato facilitan este gobierno de los estudiantes, como por ejemplo, la construcción de trayectos personalizados que dificultan la conformación de grupos de alumnos estables que desafíen fuertemente el escenario promovido por los equipos directivos y los docentes –en términos de Willis, dificulta que se dé un proceso de *diferenciación* (1988:78)-. Por el contrario, esto conduce a que tienda a primar una lógica de integración que reduce los niveles de conflicto.

Asimismo, pudimos observar que el aprendizaje por parte de los alumnos de las “actitudes correctas” para interactuar con sus docentes se vuelve condición de permanencia en las ER, trabajo que enfrentan en el inicio de cada ciclo lectivo con los chicos que llegan a la escuela. El “volverlos estudiantes” es la primer tarea que desarrollan en estas escuelas, aunque como vimos, no se reduce a mero disciplinamiento sino que el mismo está atravesado por una preocupación por los aprendizajes –ejemplo de ello es el mandato, a nivel discursivo, de la centralidad en lo pedagógico, entablando el vínculo con los chicos a partir de las actividades escolares.

Los efectos disciplinadores de la estrategia de personalización que implementan las ER se vuelven relevantes en un contexto histórico donde la preocupación por “la juventud”, por los chicos que no trabajan ni estudian, que “no hacen nada”, en el que los jóvenes de sectores populares son asociados con altos grados de peligrosidad y con los niveles de delincuencia prevalecientes –discursos que los culpabilizan sin

reparar en las condiciones sociales que llevan a que los jóvenes de sectores populares no tengan muchas oportunidades de inserción en una sociedad caracterizada por la desigualdad- (Chaves, 2005; Kaplan, 2009). Estas escuelas colaboran en la “reducción del riesgo social”, aspecto valorado positivamente por el personal docente de reingreso, ya que el transitar por esta experiencia “les ordena la vida a los chicos”, lo que se traduce en un impacto en el resto de la sociedad, haciendo que estos chicos no sean aquellos que “lastimen” al resto de los que viven en el espacio social, que sean 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”. Tal vez para que estos efectos de la escuela perduren, sería necesario que estos “otros beneficiarios indirectos del plan” también les den sus oportunidades a estos jóvenes. Si bien hay ciertas oportunidades que exceden la capacidad individual –como por ejemplo, la posibilidad de generar empleo que les permita insertarse socialmente-, hay otras que están al alcance de cada uno, como evitar formas de discriminación basadas en las faltas de confianza social, que generan resentimientos y hacen retroceder lo promovido por estas experiencias.

Por otra parte, estas escuelas reponen algo de la promesa moderna que la institución escolar tendió a materializar hasta hace pocas décadas atrás. Como vimos en el capítulo anterior, la escuela moderna se basaba en una promesa futura de movilidad social ascendente, promesa cuyos niveles de concreción han descendido en las últimas décadas. A pesar de ello, las ER recuperan algo de la idea de progreso que instaló la modernidad, ampliando al menos los horizontes imaginables para estos jóvenes de sectores populares.

Esto se ve fuertemente en las razones que llevan a que los alumnos vuelvan a estudiar, ya que la obtención del título secundario brinda posibilidades de mejoramiento en lo laboral y lo personal, ampliando las perspectivas futuras. La experiencia ya adquirida les mostró que en el mercado laboral sin la titulación secundaria quedan en una situación muy desventajosa (Jacinto, 2006). Si antes no veían futuro, si antes sólo podían hacer changas, trabajos que les demandaban un esfuerzo físico extremo -como la albañilería- o que les impedían formar una familia - como los trabajos de *delivery*-, estas escuelas, al darles un título y mayores grados de

seguridad personal, les permiten mejorar esas perspectivas futuras. Aunque la inserción en los marcos sociales más generales sigue siendo subordinada.

De hecho, estos jóvenes van a las ER a buscar “más escuela”, la escuela que está presente en su imaginario, la cual responde a esa imagen hegemónica que se consolidó como “la” escuela hacia principios del siglo XX (Southwell, 2011). Por un lado, son chicos que han decidido volver a estudiar, decisión que nos señala que fueron a reingreso a buscar lo que creían que la escuela les daba, la posibilidad de mejorar sus perspectivas futuras de inserción socioeconómica, demandándole a la escuela que cumpla con lo que se le pide. Por otro lado, esta demanda de “más escuela” se vislumbra en las constantes contraposiciones que hacen entre las ER y las otras escuelas por las que transitaban anteriormente, sobre todo puede entreverse en las críticas que les hacen a estas escuelas por ser “más fáciles”, “menos exigentes”⁴⁴. En el imaginario de estos alumnos sigue apareciendo como “la escuela secundaria” aquella por la que transitaban, aquella que los fue expulsando en reiteradas ocasiones.

Ahora bien, esta “más escuela” es “más escuela moderna”. Como vimos anteriormente, las ER se encuentran atravesadas por diferentes temporalidades, y muchos aspectos propios de la institución escolar siguen operando con fuerza. Esto lo ejemplifica el recorrido realizado en torno a la idea de meritocracia, que si bien sufre redefiniciones en esta configuración, sigue operando como mecanismo de selección de la población escolar. Nos encontramos frente a una encrucijada, un desafío con todas las letras, ya que a pesar de con estos nuevos formatos se busca subsanar los aspectos selectivos de la forma escolar, éstos se vuelven a hacer presentes, dejando fuera a quienes no se adaptan y renovando el ciclo. Al mismo tiempo, se observan limitaciones en la apropiación y discusión, por parte de los protagonistas de reiterados fracasos, de la mirada en torno al fracaso escolar que recupera la incidencia de los condicionantes socioestructurales.

Si bien es importante la motivación y apelar a que cada uno saque su trabajo escolar adelante, esto no necesariamente va de la mano de la mirada que parte de una

⁴⁴ El tema de los aprendizajes en las ER, es decir, si en estas escuelas aprenden “más o menos” que en las secundarias tradicionales, si bien fue objeto de discusión continua al interior del equipo que llevó a cabo la investigación, quedó pendiente para futuras indagaciones ya que, al no haber sido uno de los objetivos de la investigación, el material de campo no brindaba herramientas para llegar a una postura conclusiva.

posición basada en el principio de la justicia social que tenga en cuenta las condiciones sociales. Del modo en cómo opera la idea del esfuerzo y del compromiso en estas escuelas parece desprenderse una especie de moraleja, contrapuesta a la visión que quiere salirse de la evaluación de los fracasos en términos individuales a partir de la consideración de los factores sociales y escolares que inciden en la exclusión educativa. Esta moraleja, de tinte fuertemente meritocrático, enuncia la idea de que en la vida hay que esforzarse para lograr lo que uno desea y para salir adelante, que con voluntad, trabajo y esfuerzo uno puede alcanzar lo que se propone. Esta creencia derivada de la ideología meritocrática, difundida y extendida en nuestras sociedades, pone en primer plano el mérito individual, tanto para situaciones exitosas como para las que no lo son, ocultando las condiciones sociales que hacen que no todos alcancen un lugar social que les permita insertarse plenamente. Al mismo tiempo, va de la mano de las visiones que culpabilizan a los sujetos por sus fracasos.

Algo de lo perverso de la lógica meritocrática se hace presente cuando se escuchan "...explicaciones que afirman constantemente que 'si se quiere, se puede'. Así pues, el alumno que fracasa aparece como el responsable de su propio fracaso y, al mismo tiempo, se preserva su igualdad fundamental, puesto que todo sucede como si él hubiera decidido "libremente" acerca de sus desempeños escolares, trabajando en mayor o menor medida" (Dubet, 2005:33). Esto es particularmente cruel con los "alumnos vencidos" en la contienda escolar, ya que al haber tenido las oportunidades, menos pueden consolarse los alumnos atribuyendo sus fracasos a otros factores que no sean ellos mismos.

Como vimos en el capítulo anterior, la escuela emite un juicio muy particular sobre la totalidad de la persona, teniendo fuertes efectos, tanto para quienes salen vencedores como sobre los que fracasan en ella. Para quienes no cuentan con los recursos básicos para afrontar la subsistencia, para quienes se ven protagonistas de reiterados fracasos, el peso del desempeño individual cae con toda su fuerza afectando profundamente sus posibilidades futuras, reflejando el lado cruel de la meritocracia. Estos niveles de crueldad han sido altísimos en contextos sociales atravesados por las consecuencias de la implementación de políticas de corte neoclásico, que trajeron elevados niveles de desocupación y empobrecimiento de la

población, con el consecuente deterioro del lazo social, que tendió –a pesar de las dimensiones de los fenómenos mencionados- a culpabilizar a los individuos, ocultando la dimensión social y estructural de los padecimientos individuales.

Pareciera presentarse la dificultad de generar una narrativa que no vuelva a culpabilizar a cada alumno por el fracaso y que desplace en términos críticos la mirada hacia lo social. La mirada centrada en el alumno en muchas ocasiones⁴⁵ hace que las problemáticas vuelvan a caer en el ámbito individual, no pudiendo capitalizar ese primer diagnóstico de las fallas del sistema. Tal vez esto suceda porque en las ER no se ha dado un trabajo colectivo junto a los chicos que permita una revisión de la situación, de por qué están ahí, de por qué les ha ido mal en la escuela anteriormente, que apunte especialmente a trabajar la autoculpabilización. Tal vez por ello, la ausencia de este trabajo, lleva a que no se haya logrado construir narrativas colectivas sobre el fracaso, lo que conduciría nuevamente a la autorresponsabilización de los sujetos. De todos modos hay que ser consciente de las limitaciones de las escuelas para cambiar ciertas situaciones sociales cuyas soluciones no están dentro de su alcance, siendo su acción insuficiente para mejorar la vida de los chicos.

Levinson y Holland (1996) señalan que las escuelas proveen a los alumnos de recursos contradictorios que pueden, por un lado, ofrecerles oportunidades y libertades, pero por otro, pueden atar fuertemente a los estudiantes a sistemas de desigualdad de clases, género y raza (Levinson y Holland, 1996); “en un nivel más personal, la sujeción a las contribuciones de la escuela puede producir un sentido del yo como “entendido”, como “alguien” [...] pero también puede alentar un sentido del yo como fracaso. Las experiencias de educación formal pueden llevar a sentirse responsable por la modestia de la propia posición social” (Levinson y Holland, 1996:1⁴⁶)

⁴⁵ Un ejemplo de excepción sería aquel director que enfáticamente señalaba que ellos no podían juzgar a sus alumnos, sino pensar las causas que llevan a un chico a hacer cosas que sabe que no tiene que hacer.

⁴⁶ Traducción propia: “On a more personal level, subjection to the school’s ministrations can yield a sense of a self as knowledgeable, as ‘somebody’... but it also may encourage a sense of self as failure. Encounters with formal education can result in a feeling of responsibility for one’s lowly social standing” (Levinson y Holland, 1996:1).

En las ER es posible aseverar que quienes logran adaptarse a estas escuelas, lejos están de volver a experimentar esa sensación de fracaso vivida en otras instituciones. Al mismo tiempo, las demandas de los estudiantes de “más escuela” y de que los docentes actúen de acuerdo al rol del docente presente en su imaginario -que los respeten, que les expliquen, que se comprometan con su trabajo- hace pensar que algunos recursos han adquirido en estas escuelas, ya que se ponen en un lugar de cierto “empoderamiento” al volverse actores que demandan respeto, demandan que el docente esté de las maneras en que se considera que “debe” estar –lo cual sucede también en otras instituciones⁴⁷-. Pensando que son chicos que provienen de sectores que se han visto perjudicados por las transformaciones socioeconómicas que experimentó el país, se vuelve alentador que esta dimensión política esté presente, aunque las posibilidades de que esto se traduzca en otro tipo de demandas quede por verse.

Esta suerte de empoderamiento responde a la prevalencia de las miradas que los docentes tienen acerca de sus alumnos. En el campo de la sociología de la educación, son largamente conocidos los trabajos que abordan los efectos que los prejuicios y percepciones que los docentes tienen sobre sus alumnos influyen en ellos, en su educación, rendimiento e inserción (Kaplan, 1997; Bourdieu y Saint Martin, 1998). Pero estos trabajos han hecho hincapié en las consecuencias negativas que tienen los marcos clasificatorios, al no considerar al otro como capaz de llevar adelante su escolarización de manera satisfactoria, influyendo negativamente en sus trayectorias educativas y desarrollando un “sentido de los límites” (Bourdieu, 2000). En el caso de los alumnos entrevistados, estaríamos ante un proceso similar, pero observando los efectos potencializadores de las condiciones de escolarización de estos chicos, al tener un entorno que apuesta al éxito de ella. Como señala Williams, el tema de las expectativas se vuelve crucial para consumir cambios. “El quid es siempre forjar nuevas expectativas, en términos de una concepción permanente de lo que podría ser la vida” (Williams, 2003: 329).

Las expectativas cobran una centralidad particular ya que las mismas condicionan lo que vemos y lo que pasamos por alto sobre los otros, van moldeando y modelando

⁴⁷ Las tomas de los colegios secundarios en varias ciudades podrían ser un ejemplo de ello. Sobre el tema, ver Núñez (2011) y Beltrán y Falconi (2011).

aquello que logramos percibir y aquello que queda relegado a un segundo plano. Boler (1999), al trabajar el tema de la educación y las emociones, nos muestra el modo en que nuestras creencias y valores, que configuran nuestras emociones, van definiendo cómo y qué elegimos ver y, a la inversa, no ver de los otros, lo cual va delineando una selectividad emocional que nos informa dónde realizar nuestras “inversiones emocionales”. Es así que las emociones, modeladas por la cultura dominante, condicionan las formas que tenemos de mirar a los otros, al igual que las formas de vincularnos con ellos, configurando esta selectividad. Una revisión de nuestras “inversiones emocionales”, de aquello que vemos y lo que no vemos, señala Boler, nos permitiría tener un nuevo sentido de interconexión con los otros.

En las ER, la posibilidad de inculcarles a los chicos unas expectativas sobre ellos mismos desconocidas hasta el momento, y en muchos casos negadas por las experiencias escolares pasadas, se ve reflejado en el involucramiento de los jóvenes con las instituciones. Pero para ello es crucial que los docentes, por un lado, amplíen la mirada sobre sus alumnos, y por otro, que crean en esas expectativas, que ellos realmente consideren que sus alumnos pueden salir adelante y apropiarse de los contenidos de sus materias. Esto habilita un juego de espejos donde las expectativas docentes van mostrándoles a los alumnos otra imagen de sí mismos, que les permite verse desde otro lugar y por tanto, buscar concretar esa imagen que los muestra como capaces de salir adelante.

Como fue analizado, estas miradas, combinadas con el trato que los docentes les brindan a los alumnos, van generando una experiencia emocional particular que tiene efectos en el involucramiento de los chicos con las escuelas y con su vida escolar. La “gramática emocional” de la escuela secundaria parece alterarse. Hargreaves (2000) señala que esta gramática lleva a que las emociones sean normalizadas o neutralizadas para hacer posible el proceso pedagógico. Las emociones parecieran obstaculizar el desarrollo de las clases, por tanto son abordadas por los docentes por fuera del espacio de la clase. Es decir, las emociones son algo externo al desarrollo académico “normal”, parecen amenazar el desarrollo aceitado de la clase, y por tanto deben ser toleradas, manejadas y reacomodadas para volver a ese estado considerado armónico. Las clases en secundaria son vistas como espacios donde las emociones de los estudiantes deben manejadas y neutralizadas –tanto positivas como negativas-, no

como espacios activos para la generación de ciertos tipos particulares de emociones en los estudiantes. En el caso de reingreso, podemos ver que esa gramática emocional es en cierto modo alterada, al capitalizar la emocionalidad para promover y posibilitar el trabajo pedagógico. La mirada atenta a las necesidades afectivas y emocionales de los alumnos, permiten ir buscando respuestas a ellas, tendiendo a “reparar” ausencias y a reponer emociones positivas que estuvieron ausentes en la vida escolar de estos alumnos.

Por otra parte, el formato de la escuela secundaria tradicional, con un currículo compartimentado, haciendo que los chicos tengan muchos docentes, contribuye a que las interacciones entre alumnos y docentes sean más fragmentadas, haciendo que el entendimiento emocional y el conocimiento interpersonal sea más dificultoso de alcanzar. Como vimos, las variaciones en el formato de reingreso llevan a subsanar en buena medida el carácter fragmentario de las relaciones entre docentes y alumnos en la secundaria, lo cual se traduce en otro tipo de experiencias emocionales.

Un rasgo no menor es el hecho de que estos jóvenes, no sólo han experimentado reiterados fracasos en el sistema educativo, sino que provienen de los sectores más desfavorecidos de la sociedad, donde la experiencia de la exclusión social es algo cotidiano para un buen número de ellos. Consideramos que las experiencias emocionales atravesadas en estas escuelas les permiten experimentar algo de lo que Williams llama la “experiencia de la pertenencia”, la posibilidad de sentirse “afiliado” a un proyecto de sociedad, el experimentar la posibilidad de ser miembro e identificarse con ella (Williams, 2003: 92).

Ahora bien, la generación de este acompañamiento, de esta atención y contención afectiva encarna un riesgo al que podemos aludir como “exceso de soportes”. Es decir, emerge la preocupación en torno a si estos jóvenes, luego de atravesar experiencias tan “contenidas”, se encuentren en condiciones de enfrentar un mundo donde los soportes se vuelven cada vez más lábiles, la proyección a largo plazo es cada vez más difícil y donde la certidumbre y la previsibilidad en torno a la inserción social, para los sectores sociales más vulnerables, se vuelve borrosa (Sennett, 2004; Castel, 2010; Bauman, 2002; entre otros).

Hargreaves señala que no siempre más emociones es mejor; en las escuelas, “el énfasis excesivo en el cuidado emocional para estudiantes pobres y marginalizados

puede también condenarlos a una cultura cálida sino “benefactora” (*welfarist*), donde el confort inmediato que hace de la escuela un refugio para los chicos puede fácilmente obstruir el logro de metas y expectativas de largo plazo las cuales son esenciales si los chicos van a volver su fuga permanente” (2000: 813)⁴⁸. Es decir, el construir espacios institucionales que se rijan por lazos personales donde la mirada atenta, el acompañamiento y la escucha tengan un papel protagónico, puede generar un contraste muy fuerte con la vida que deben afrontar en el exterior, en la que lo más probable es que se las tengan que arreglar solos para salir adelante. La pregunta que queda flotando es si estas escuelas les han dando realmente las herramientas para enfrentar “la vida real”, y no sólo una malla de contención en donde se sientan bien.

Para finalizar, nos gustaría señalar un último aspecto que deriva del recorrido realizado a lo largo de esta tesis, el cual alude a la capacidad de agencia de los sujetos (Levinson y Holland, 1996), la posibilidad de actuar en los escenarios en que se desenvuelven, obviamente, con diferentes grados de incidencia según el lugar de poder en el que se encuentren. En este proceso dialéctico entre estructura y sujeto, entre condiciones estructurales del formato y docentes de las escuelas, vemos los márgenes de acción, tanto en relación con los profesores y alumnos, como con los hacedores de política.

Esto se vuelve relevante para pensar los procesos educativos en las escuelas aludiendo a un marco más general, ya que consideramos que lo que sucede en las ER podría darse –con sus particularidades– en otras instituciones. Como observamos, el formato genera condiciones que favorecen el trabajo pedagógico con los alumnos, pero el papel de los actores de la escuela se vuelve central para que “algo más” suceda. Lo pudimos evidenciar con la impronta que los directivos instalaron en estas escuelas –haciendo operar aquí también la dimensión de la personalidad–, ya que sin los rasgos personales que estos encarnaban, la política implementada difícilmente hubiera asumido la dirección que tuvo en los inicios de las ER.

⁴⁸ Traducción propia: “More emotion is not always better, then. It can act as an indulgence and a diversion. In schools themselves, excessive emphasis on emotional caring for poor and marginalized students can also condemn them to a warm yet ‘welfarist’ culture, where immediate comfort that makes school a haven for children can easily occlude the long-term achievement goals and expectations that are essential if children are to make their escape permanent” (Hargreaves, 2000: 813)

Al mismo tiempo, este aspecto en torno a la agencia de los sujetos, a que las posibilidades de inclusión de los alumnos en la escuela estén tan condicionadas por las voluntades individuales y la predisposición a trabajar con las poblaciones que mayores dificultades tienen para integrarse a la vida escolar, genera cierta preocupación; se vuelve un “arma de doble filo”, ya que así como ellos les dan estas oportunidades, también se las pueden negar. Asimismo, esta preocupación remarca el interrogante sobre las posibilidades de institucionalizar de algún modo los procesos de inclusión, haciendo que el futuro de estos jóvenes no dependan de los compromisos personales asumidos por los docentes y directivos. Lo que preocupa es lo endeble que parecería ser la base de la inclusión plena en la secundaria de un importante número de jóvenes si la misma va a depender de las empatías que se entablen entre las personas.

Bibliografía

- Abramowski, A. (2010) *Maneras de querer*, Paidós, Buenos Aires.
- Althusser, Louis (1975) *Ideologías y aparatos ideológicos del estado*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Alvarez Uría, Fernando y Varela, Julia (1991) *Arqueología de la escuela*, La Piqueta, Madrid.
- Amit-Talai, Vered (1995) “The waltz of sociability: intimacy, dislocation and friendship in a Quebec high school”, en Amit-Talai, Vered, Vered y Wulff, Helena (Ed) *Youth cultures. A cross-cultural perspective*, Routledge, London - New York.
- Anderson, Benedict, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 2006 [1983].
- Arroyo, Mariela y Nobile, Mariana (1008) “Volver a la escuela. Las percepciones sobre los jóvenes como condición de posibilidad de la inclusión educativa”, ponencia presentada en las V Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata.
- Arroyo, Mariela y Poliak, Nadina (2011) “Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las escuelas de reingreso” en Tiramonti, Guillermina (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Homo Sapiens, Rosario.
- Baczko, Bronislaw (1991) *Los imaginarios sociales: memorias y esperanzas colectivas*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Barbosa, Livia (1999) “Meritocracia a la brasileña. ¿Qué es el desempeño en Brasil?” en *Revista del CLAD Reforma y democracia* N° 14, Caracas. Disponible en: <http://www.clad.org/portal/publicaciones-del-clad/revista-clad-reforma-democracia/articulos/014-junio-1999/meritocracia-a-la-brasilena-bfque-es-el-desempeno-en-el-brasil-1>. Último acceso: 24 de marzo de 2011
- Baudelot, Christian y Establet, Roger (1990) *La escuela capitalista*, Siglo Veintiuno Editores, México.
- Bauman, Zygmunt (2002) *La modernidad líquida*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Beltrán, Mariana y Falconi, Octavio (2011) “La toma de escuelas secundarias en la ciudad de Córdoba: condiciones de escolarización, participación política estudiantil y ampliación del diálogo social” en *Propuesta Educativa* N° 35, FLACSO Argentina, Buenos Aires.
- Benhaibib, Seyla (2006) *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*, Katz, Buenos Aires.

- Bernstein, Basil (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. (2006) “Pensar la formación de los docentes en nuestros tiempo”, en Terigi, Flavia (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires.
- Boler, Megan (1999) *Feeling Power. Emotions and Education*, Routledge, New York.
- Bourdieu, Pierre (1990) “El racismo de la inteligencia”, en Bourdieu, Pierre *Sociología y cultura*, Editorial Grijalbo, México.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1998) [1970] *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Distribuciones Fontamara, México.
- Bourdieu, Pierre y Saint Martin, Monique (1998), “Las categorías del discurso profesoral”, en Propuesta Educativa N° 19, Año 9, FLACSO, Buenos Aires.
- Bourgois, Philippe (2010) *En busca de respeto. Vendiendo crack en Harlem*, Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires.
- Brener, Gabriel (2009) “Violencia y escuela como espectáculo. La relación medios-sociedad” en Kaplan, C. (dir.): *Violencia escolar bajo sospecha*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Butler, Judith (2006) *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*, Paidós, Buenos Aires.
- Cariola, Leonor, Bellei, Cristián Núñez Prieto, Iván (2003) *Veinte años de políticas de educación media en Chile*, IPE – UNESCO, Buenos Aires.
- Carli, Sandra (2000) Clases medias, pedagogías *psi* y miseria social en la historia reciente de la Argentina. El lugar de la infancia (1955-1976). 23° Reunión anual de Anped. Encuentro Internacional. “Educacao não é privilégio”, Caxambu, Brasil. Disponible en: www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1418t.PDF
- Castel, Robert (2004) *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?*, Editorial Manantial, Buenos Aires.
- Castel, Robert (2010) *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Chaves, Mariana (2005) “Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea” en revista *Última década*, n° 23, CIDPA, Valparaíso.

- Cornu, Laurence (1999) “La confianza en las relaciones pedagógicas”, en Frigerio, Graciela (comp.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Novedades Educativas, Buenos Aires.
- De Certeau, Michel (2000) *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente y Universidad Iberoamericana, México.
- Denardi, Luciana (2011) “Etnografía de una experiencia educativa alternativa: la educación popular en un Centro de Educación Complementario”, ponencia presentada en las IX Jornadas de Sociología de la UBA, Buenos Aires.
- Dubet, François (2005) *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*, Gedisa, Barcelona.
- Dubet, François (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Gedisa, Barcelona.
- Dubet, François (2011) *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires.
- Dubet, François y Martuccelli, Danilo (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Ed. Losada, Buenos Aires.
- Dubet, François y Martuccelli, Danilo (2000) *¿En qué sociedad vivimos?*, Losada, Buenos Aires.
- Dussel, Inés (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, Inés y Southwell, Myriam (2009) “Los rituales escolares: pasado y presente de una práctica colectiva” en *Revista El Monitor* N° 21, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.
- Dussel, Inés, Brito, Andrea y Núñez, Pedro (2007): *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*, Fundación Santillana, Buenos Aires.
- Feixa, Carles (1999) *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*, Ed. Ariel, Barcelona.
- Feixa, Carles (2006) “Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea” en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 4, N° 2, Manizales. Disponible en: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/vol4/Carles%20Feixa.pdf> (Acceso: 26 agosto de 2011).
- Figueiredo Portugal Gouvêa, G. y otros (2005) "Avaliação da Reforma do Ensino Médio no Brasil: Expansão, Qualidade e Equidade", Informe Final Tercer

Concurso del Fondo de Investigaciones Educativas (FIE), PREAL – UNICAMP, Brasil.

- Filmus, Daniel y Moragues, Mariana (2003) “¿Para qué universalizar la educación media?” en Tenti Fanfani, Emilia (Comp), *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Ed. Altamira, Buenos Aires.
- Filmus, Daniel, Kaplan, Carina, Miranda, Ana y Moragues, Mariana (2001) *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*, Santillana, Buenos Aires.
- Foglino, Ana María, Falconi, Octavio y López Molina, Eduardo, (2008) “Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba”. *Cuadernos de Educación*. FFyH. UNC. Año VI N°6, julio, pp. 227-243. Publicación del Área de Educación del Centro de Investigaciones. FFyH. UNC. (ISSN 1515-3959).
- Foucault, Michel (1987) “Los medios del buen encauzamiento”, en *Vigilar y castigar*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Fraser, Nancy (2000) “Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento”, en *New Left Review* en español, n° 4, Madrid.
- Gluz, Nora (2006) La construcción socioeducativa del becario. La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media, IPE – UNESCO Buenos Aires, Buenos Aires.
- Goffman, Erving (2009) [1959] *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu editores, Buenos Aires.
- Grimson, Alejandro (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.
- Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano (1998) *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Aique, Buenos Aires.
- Hargreaves, Andy (2000) “Mixed emotions: teacher’s perceptions of their interactions with students”, en *Teaching and Teacher Education* 16.
- Hobsbawm, Eric (1998) *Historia del siglo XX*, Ed. Crítica, Buenos Aires.
- Hobsbawm, Eric (2003) *La era de la revolución, 1789-1848*, Ed. Crítica, Buenos Aires.

- Hochschild, Arlie Russell (2008) [2003] *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*, Katz, Madrid.
- Honneth, Axel (2004) “Recognition and Justice: Outline of Plural Theory of Justice” en *Acta Sociológica*, Vol. 47, pp. 351-364. Disponible en: www.jstor.org/stable/4195049 (Acceso: 17 enero 2011).
- Illouz, E. (2007) *Intimididades congeladas. Las emociones en el capitalismo*, Katz Editores, Buenos Aires.
- Jacinto, Claudia (2006) “Estrategias sistémicas y subjetivas de transición laboral de los jóvenes en Argentina. El papel de los dispositivos de formación para el empleo” en *Revista de Educación*, 341, Instituto de Evaluación / Ministerio de Educación, Madrid.
- Jacinto, Claudia (2006) “Estrategias sistémicas y subjetivas de transición laboral de los jóvenes en Argentina. El papel de los dispositivos de formación para el empleo”, en *Revista Educación* N° 341, Buenos Aires.
- Kaplan, Carina (1997) *La inteligencia escolarizada: un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Kaplan, Carina (2005) “Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades? En Llomovate, Silvia y Kaplan, Carina (Coords.) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*, Noveduc, Buenos Aires.
- Kaplan, Carina (2011) “Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes” en *Propuesta Educativa* N° 35, FLACSO Argentina, Buenos Aires.
- Kaplan, Carina (Dir.) (2009) *Violencia escolar bajo sospecha*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Kessler, Gabriel (2007) “Principios de justicia distributiva en Argentina y Brasil. Eficacia global, igualitarismo limitado y resignificación de la jerarquía” en Grimson, Alejandro (Comp.) *Pasiones nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina*, Edhasa, Buenos Aires.
- Kessler, Gabriel (2009) *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Kessler, Gabriel (2010) “La disyunción educación-trabajo en el Mercosur. Coincidencias y diferencias entre jóvenes de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay” en *Propuesta Educativa* N° 34, Año 19, FLACSO Argentina, Buenos Aires.
- Le Breton, D. (2009) *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*, Nueva Visión, Buenos Aires.

- Levinson, Bradley y Holland, Dorothy (1996) “The cultural production of the educated person: an introduction”, en Levinson, Bradley, Foley, Douglas y Holland, Dorothy (Eds.) *The cultural production of the educated person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practices*, State University of New York Press, Albany.
- Luhmann, Niklas (2005) *Confianza*, Anthropos, Barcelona.
- Machado Pais, José (2007) *Chollos, chapuzas, changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro*, Anthropos, México.
- Margulis, Mario (1996) *La juventud es más que una palabra*, Biblos, Buenos Aires.
- Marradi, Albert, Archenti, Nélica y Piovani, Juan Ignacio (2007) *Metodología de las Ciencias Sociales*, Emecé Editores, Buenos Aires.
- Martín Barbero, Jesús (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”, IIFE-UNESCO Buenos Aires. 16 y 17 de noviembre de 2006.
- Martinis, Pablo (2006) “Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación” en Martinis, Pablo y Redondo, Patricia (comps.) *Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas*, del Estante Editorial, Buenos Aires.
- Martuccelli, Danilo (2006) “Lecciones de sociología del individuo”, Conferencias dictadas en la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Martuccelli, Danilo (2007) *Gramáticas del individuo*, Losada, Buenos Aires.
- McWilliam, Erica (1999) *Pedagogical Pleasures*, Peter Lang, New York.
- Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens Ariel (Comps.) (1999) “*De eso no se habla...*” *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Edudeba, Buenos Aires.
- Niedzwiecki, Dora (2010) “Preceptores. De la reproducción normativa a la reconstrucción artesanal de vínculos”, Tesis de maestría, FLACSO Argentina, Buenos Aires.
- Noel, Gabriel (2007) “Los conflictos entre agentes y destinatarios del sistema escolar en escuelas públicas de barrios populares urbanos”, Tesis doctoral, Universidad de General Sarmiento e IDES.
- Noel, Gabriel, Lionetti, Lucía, Gallo, Paola (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

- Núñez, Pedro (2007) “Los significados del respeto en la escuela media”, en *Propuesta Educativa*, N° 27, Año 16, FLACSO Argentina, Buenos Aires.
- Núñez, Pedro (2011) “Sensibilidades políticas sorprendidas: jóvenes, escuela y sensaciones de justicia” en *Revista El monitor*, N° 28, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.
- Parsons, Talcott (2008) “La edad y el sexo en la estructura social de Estados Unidos”, en Pérez Islas, José Antonio, Valdez, Mónica y Suárez, María (Coord.) *Teorías de la juventud. Las miradas de los clásicos*, Porrúa, México.
- Passerini, Luisa (2000) “La juventud, metáfora del cambio social. Dos debates sobre los jóvenes en la Italia fascista y en los Estados Unidos durante los años cincuenta” en Levi Giovanni y Jean Claude Schmitt, *Historia de los Jóvenes II. La edad contemporánea*. Ed. Taurus, Madrid.
- Pineau, Pablo (2005) “¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: ‘Esto es educación’ y la escuela respondió: ‘yo me ocupo’” en *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Paidós, Buenos Aires.
- Pomeroy, Eva (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.
- PREAL (2005): “Informe el Progreso Educativo en América Latina 2006. ‘Cantidad sin Calidad’”, Consejo Consultivo del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Puiggrós, Adriana (1992) *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino*, Ed. Galerna, Buenos Aires.
- Quevedo, Luis Alberto (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.
- Reguillo Cruz, Rosana (2000) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Editorial Norma, Buenos Aires.
- Revault D’Allonnes, Myriam (2009) *El hombre compasional*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Rodríguez Mansilla, Darío (2005) “Nota a la versión en español”, en Luhmann, N. (comp.): *Confianza*, Antropos, Barcelona.
- Romero, Luis Alberto (1999) *Breve historia contemporánea de la Argentina*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

- Rossano, Alejandra (2006) “El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa” en Terigi, Flavia (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Sandoval, Mario (2011) “La confianza de los jóvenes chilenos y su relación con la cohesión social”, en *Última Década* N° 34, CIDPA, Valparaíso.
- Saraví, Gonzalo A. (2006) “Biografías de exclusión: desventajas y juventud en Argentina” en *Perfiles Latinoamericanos*, N° 28, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México.
- Saraví, Gonzalo A. (2009) *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*, Publicaciones de la Casa Chata, México.
- Sarlo, Beatriz (1998) *La máquina cultural. Maestras, traductoras y vanguardistas*, Editorial Ariel, Buenos Aires.
- Sennett, Richard (2003) *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, Anagrama, Barcelona.
- Sennett, Richard (2004) [2000] *La corrosión del carácter*, Anagrama, Barcelona.
- Sennett, Richard (2011) [1974] *El declive del hombre público*, Anagrama, Barcelona.
- Serra, Silvia (2003) “En el nombre del pobre” en Antelo, Estanislao (comp.) *Lo que queda de la escuela*, Centro de Estudios en Pedagogía Crítica / Laborde Ediciones. Rosario.
- Sibilia, Paula (2009) *La intimidad como espectáculo*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Southwell, Myriam (2008) “Hacer escuela con palabras: directores de escuela media frente a la desigualdad” en Archivos de Ciencias de la Educación (4° Época), Año 2, N° 2, Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3174/pr.3174.pdf
- Southwell, Myriam (2011) “La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato” en Tiramonti, Guillermina (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Homo Sapiens, Rosario.
- Svampa, Maristella (2005) *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Ed. Taurus, Buenos Aires.
- Tedesco, Juan Carlos (1970) *Educación y sociedad en Argentina. 1880-1900*, Ed. Pannedille, Buenos Aires.
- Tedesco, Juan Carlos (1986) *Conceptos de sociología de la educación*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

- Tenti Fanfani, Emilio (2005) *La condición docente. Datos para el análisis comparado: Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, Emilio (2007) *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, Emilio (2009) “La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural” en Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (Comp.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Ed. Manantial, Buenos Aires.
- Terigi, Flavia (2004 a) “La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender” en AAVV, *Infancias y adolescencias: la habilitación de la oportunidad*, Fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios/ Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Terigi, Flavia (2004 b) *La campaña Deserción Cero y las escuelas de reingreso en la Ciudad de Buenos Aires*. Documento. Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires/ Secretaría de Educación.
- Terigi, Flavia (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.
- Thoits, P. (1989) “The Sociology of Emotions”, en *Annual Review of Sociology*, Vol. 15 (1989), Pág. 317-342.
- 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
- Tiramonti, Guillermina (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Ed. Manantial, Buenos Aires.
- Tiramonti, Guillermina (2009) “Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas, en Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (Comp.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Ed. Manantial, Buenos Aires.
- Tiramonti, Guillermina (Dir.) (2011) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Homo Sapiens, Rosario.
- Tobeña, Verónica (2011) “La escuela en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural” en Tiramonti, Guillermina (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Homo Sapiens, Rosario.

- Tyack, David y Larry Cuban (1997) *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*, Harvard University Press, Cambridge.
- Urresti, Marcelo (2002) “Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad” en *Revista Encrucijadas UBA 2000, Revista de la Universidad de Buenos Aires*, Nueva Época, Año II, Nro. 6, Buenos Aires.
- Varela, Julia (1991) "El triunfo de las pedagogías psicológicas" en *Cuadernos de Pedagogía* 198, pp56-59.
- Vior, Susana y Mas Rocha, Stella Maris (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.
- Wacquant, Loic (2000) *Las cárceles de la miseria*, Ediciones Manantial, Buenos Aires.
- Walzer, Michael (2004) *Las esferas de la justicia*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Warren, Mark R. (2005) "Communities and Schools: A New View of Urban Education Reform", en *Harvard Educational Review*, Volumen 75 N° 2, Cambridge.
- Weber, Max (1997) [1917] “El sentido de la ‘neutralidad valorativa’ de las ciencias sociológicas y económicas” en Weber, Max, *Ensayos sobre metodología sociológica*, Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Weiss, E. (2009) “Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad” en *Propuesta Educativa*, N° 32, Año 18, FLACSO – Argentina, Buenos Aires.
- Williams, Raymond (1997) [1977] *Marxismo y literatura*, Península, Barcelona.
- Williams, Raymond (2003) [1961] *La larga revolución*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Willis, Paul (1988) [1977] *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*, Akal, Barcelona.
- Young, Michael (1958) *The Rise of the Meritocracy*, Pelican Book, Baltimore.
- Ziegler, Sandra (2011) “Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?”, en Tiramonti, Guillermina (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Homo Sapiens, Rosario.

Normativas

- Decreto 1182/90, 601/91, 462/96 (CABA) – Creación de Escuelas de Educación Media en el ámbito de la Municipalidad de Buenos Aires.
- Ley 24.049/92 – Ley de Transferencia a las provincias y a la municipalidad de Buenos Aires de servicios educativos.
- Ley 3659/10 (CABA) – Incorporación de los docentes de reingreso al Estatuto Docente (Ordenanza 40.593).
- Ley N° 19.514/72 – Proyecto 13.
- Ley N° 24.195/93 - Ley Federal de Educación.
- Ley N° 26.075/05 - Ley de Financiamiento Educativo.
- Ley N° 26.206/06 - Ley Nacional de Educación.
- Ley N° 898/02 (CABA) – Ley de obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio completando 13 años de escolaridad.
- Resolución N° 814/SED/04 y 4539/SED/05 – Creación y modificación – respectivamente- con carácter experimental de las Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires.

ANEXO

- Campaña gráfica de “Deserción Cero”

DESERCION **cero**

vos también
volve 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**

- **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 1° - 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 2° - Autorízase la implementación y aplicación, a partir del Ciclo Lectivo 2004, inclusive, del Plan de Estudios aprobado en el artículo 1°, 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 3° - Facúltase a la Dirección del Área citada en el artículo 2° 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 4° - 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 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 recurrar 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 aquellos 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. 5^a
- Escuela de Educación Media N° 2 D.E.10^a
- Escuela de Educación Media N° 1 D.E.18^a
- Escuela de Educación Media N° 5 D.E.19^a

- Escuela de Educación Media N° 6 D.E.21^a

-

Cargo	Cantidad	Índice 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	Índice 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	

- **Instrumentos utilizados durante el trabajo de campo**

1. GUÍA DE OBSERVACIÓN INSTITUCIONAL

1.1-Nombre de la escuela

Preguntas para el Secretario u otra figura equivalente

1.2. Alumnos/as por nivel según grupos de edad

Grupos de edad	1º Nivel		2º Nivel		3º Nivel	
	Total	Varones	Total	Varones	Total	Varones
Hasta 16 años						
De 17 a 20 años						
21 a 24 años						
25 años y más						

1.3- Nro. de docentes

1.4 Títulos de los docentes, directivos y otras figuras (asesores, psicólogos, etc.)

1.5. Relevar la planilla de cursada de los alumnos. Horario de los alumnos

2- CARACTERÍSTICAS DE LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL

- Registrar el organigrama institucional y cualquier peculiaridad de la organización del trabajo institucional.

(Registrar los nombres, títulos de los “casilleros” de los organigramas, departamentos, etc.)

- Recoger todo el material de proyectos institucionales o pedagógicos y “folletería” si la hubiera.

Cuestiones a observar y registrar

- Describir las características edilicias de la escuela.

En cuanto: el estado del edificio, mantenimiento, espacios, presencia de recursos (biblioteca, aula de computación, sala de música, sala de usos múltiples, patio, buffet, etc.). Si el edificio fue anexando aulas, averiguar cómo se hicieron esas ampliaciones (con subsidios o por cooperativa, donación, etc.). Describir sus impresiones con respecto al uso, la circulación de los estudiantes en esos lugares, quienes autorizan esos usos.

Elaborar un croquis de la escuela

Registrar si hay espacios propios, compartidos y otros espacios vedados (¿hay espacios cerrados con llave?)

- Observar la circulación en la escuela, y el clima.

Básicamente la percepción que tienen en el trato hacia los docentes, al director, al portero, como son las salidas y entradas, si hay un clima de orden y control o no, los carteles que están pegados en las paredes, si hay información de otros lugares ajenos a la escuela, si hay propuestas de entretenimiento, charlas para los docentes en la sala de profesores etc.

Registrar especialmente todo lo que “rompa” con la organización “habitual” del uso del tiempo y del espacio escolar.

- Observar el momento en que se distribuye la merienda/ cena. En qué lugar de la escuela acontece esto, ¿qué escena se produce ahí?, ¿en qué consiste esa comida?,

- Características del barrio donde se encuentra la escuela.

Donde esta ubicada, condiciones de acceso, fachada, si pasa desapercibida o no la escuela en el barrio. Mirar el entorno barrial y las inmediaciones de la escuela (acceso, transporte público, alumbrado, otras instituciones o entidades, etc.)

2. PAUTAS PARA ENTREVISTAS A DIRECTIVOS

Sugerimos que la entrevista se realice en dos momentos. Por un lado, porque si no sería muy larga; por otro, para que nos permita revisar si quedaron cosas pendientes de la primera parte para poder re-preguntarlas.

La primera parte se orienta a indagar sobre su rol y cuestiones de gestión institucional, incluyendo características de los docentes; la segunda se orienta a los estudiantes, sus familias, la disciplina y la norma y lo curricular.

PRIMERA PARTE

1. DATOS PERSONALES

Edad:

Sexo:

Lugar donde vive (Barrio):

2. TRAYECTORIA DE FORMACION Y PROFESIONAL

Quisiera que usted me relatara brevemente su trayectoria educativa. Dónde hizo sus estudios de todos los niveles y si actualmente realiza algún estudio sistemático (*por estudio sistemático entendemos cualquier estudio continuo, desde inglés, coro, natación, etc.*) **INCLUIR TÍTULO**

Que evaluación haría de su formación en términos generales y en especial como preparación para el cargo en el que actualmente se desempeña.

(Con esta pregunta pretendemos que el entrevistado pueda distinguir, reflexionar entre sus estudios y los conocimientos para desempeñar su función, que pueda decir "soy psicólogo pero tuve que buscar otros referentes para ser director, no tenía formación específica para el cargo, por ejemplo")

¿Nos podría relatar brevemente su trayectoria profesional? ¿Qué otros cargos tuvo antes dentro o fuera del sistema educativo?

¿Cómo llegó a ser director/a de esta escuela? ¿Desde cuándo ocupa este cargo? ¿Por qué decidió trabajar en este colegio?

¿Recibe algún tipo de apoyo de parte del Ministerio de Educación del GCBA?

¿Recibió algún tipo de capacitación específica para desempeñarse en escuelas de reingreso?

3. ESCUELA Y ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL

¿Cómo caracterizaría esta escuela?

¿Cuáles de estas características le parecen positivas y cuáles no?

Acá habría que rastrear los problemas centrales de la escuela desde su percepción

¿Cuáles son los objetivos u orientaciones centrales de la escuela?

¿Que previsión hace usted de la posibilidad de lograr estos objetivos?

Piensa que hay diferencias y similitudes entre esta y otras escuelas

Nos interesa identificar a quién ellos mencionan como OTROS. Tener presente: escuelas medias en general, EMEM históricas, CENS, otras de reingreso.

¿Cuáles son los principales desafíos que debe enfrentar esta escuela? ¿Qué cuestiones le preocupan? (abordar en detalle las características institucionales)

¿La escuela tiene proyectos especiales? Ó ¿la escuela participa en algún proyecto especial?

¿Cree que el formato de la escuela de reingreso habilita formas de organización institucional más flexible **o diferentes**? ¿Cuáles?

¿Qué cambios sugerirían para mejorar el funcionamiento general de esta escuela y de las escuelas de reingreso en su conjunto?

¿Con qué materiales y recursos cuentan? ¿Son suficientes? ¿Qué necesitarían?

Nota: PUEDEN APARECER RECURSOS DIDÁCTICOS, “HUMANOS” (ASISTENTES, ETC.). INCLUIR TODO LO QUE APAREZCA.

4. ROL DEL DIRECTOR Y GESTIÓN INSTITUCIONAL

¿Cuáles son sus preocupaciones centrales como director de la escuela? ¿Cuáles son las tareas de director que le parecen más importantes y cuáles le ocupan más tiempo?

¿Cree que hay diferencias entre ser director en esta escuela y en otra?

En la tarea cotidiana de un directivo se toman muchas decisiones que pueden ser controversiales ¿Creen que tienen mayor margen para tomar decisiones que en otras escuelas? ¿En qué aspectos? ¿Por qué? ¿Creen que tienen aval para introducir cambios en la normativa?

¿Con quién/es puede decir que cuenta en su tarea de director?

¿Cómo se implican los diferentes miembros de la institución en la labor de la escuela; cómo se distribuyen las tareas?

¿Cuáles son sus gratificaciones en el ejercicio de este cargo y cuáles son los aspectos más negativos?

4. A- Cuestiones vinculadas a la organización escolar y los estudiantes:

¿Cómo funcionan los espacios de Clases de apoyo y tutorías?

¿Cómo se realiza el diagnóstico inicial? ¿Qué dificultades surgieron?

Acerca de la inscripción fuera de término ¿qué opinión le merece? ¿Cómo se maneja en esta escuela? ¿En qué periodos? ¿Qué criterios se ponen en juego para decidir la inscripción? ¿Esto genera conflictos?

¿Cómo se maneja la cuestión de las inasistencias? ¿Cómo se define finalmente la condición de regularidad de los alumnos? (*¿si los estudiantes van a una sola asignatura o sólo a los talleres optativos qué pasa?*)

¿Qué estrategias implementan para retener a los alumnos? ¿Se realiza algún tipo de seguimiento de aquellos que tiene muchas faltas?

Puede surgir acá el tema de chicos judicializados, u otros problemas y la intervención de la escuela en relación a eso. Rastrear, por ejemplo, si van a la casa a buscar a los chicos que no vienen, etc.

¿Cómo se organiza el tiempo libre de los estudiantes? En general, ¿se quedan en la escuela? Sí se quedan, ¿qué actividades realizan? ¿Ante qué problemas se han encontrada con esta nueva formas de organización del tiempo?

¿Se han podido armar para los alumnos distintos recorridos de acuerdo con los saberes previos y disponibilidad? Si sí, ¿cómo se los acompaña desde la escuela? Si no, ¿por qué?

5. ACERCA DE LOS DOCENTES DE ESTA ESCUELA

¿A través de qué mecanismos se hace la selección de los docentes de esta escuela?
¿Suele haber mucho recambio de docentes?

¿Tienen cubierta toda la Planta Funcional? Si no, ¿cuáles son los docentes que faltan?

¿Cuáles son las características que para usted debe tener un buen docente para esta escuela? En general, ¿los docentes cumplen con estas?

¿Cuáles son los principales problemas del cuerpo docente de su escuela? ¿Qué cree Ud. puede hacerse para superarlos?

¿Reciben algún tipo de capacitación desde el Ministerio de Educación? ¿Cómo se implementa? ¿Con qué resultados?

¿Cuál es el rol del asesor pedagógico en esta escuela?

¿Qué criterios utiliza para la elección de los profesores tutores?

6. COMUNIDAD Y OTRAS INSTITUCIONES

¿Cómo es –en general- el vínculo de esta escuela con el contexto?

¿Cómo caracteriza la comunidad a la que pertenece la escuela?

¿La escuela tiene vínculos con otras instituciones u organizaciones de la comunidad?

¿Cuáles? ¿Con qué propósitos? ¿En qué consiste el vínculo?

(Pueden ser otras escuelas, organismos estatales, hospitales, el CGP, etc.) también tener en cuenta si pertenece a algún tipo de red (esto incluye intercambios informales: redes de correo electrónico, reuniones, charlas, etc.)

7. VINCULACIÓN CON OTROS NIVELES DE LA GESTIÓN

¿Con qué áreas del Ministerio de Educación del GCBA tiene contacto? ¿De qué tipo? ¿Con qué fines? ¿Cómo evalúa ese vínculo? (por ej. CEPA, ASE, etc.)

¿Ud. como director participó en alguna de las etapas de organización de las escuelas de reingreso?

¿Qué otros programas/proyectos Ministerio de Educación del GCBA funcionan o tiene incidencia en la escuela? *(por ej: alumnas madres; Fortalecimiento Institucional; becas, etc.)*

¿Cómo es el vínculo con los supervisores?

Si es posible, ver qué sale respecto a cómo es la relación con la DGPL y las Asistentes Técnicas

SEGUNDA PARTE

8. ACERCA DE LOS JÓVENES QUE CONCURREN A ESTA ESCUELA

¿Quiénes son los chicos que vienen a esta escuela? ¿Cómo caracterizaría usted a los jóvenes que vienen a esta escuela? ¿Hay diferencias entre ellos, cuáles?

¿Tienen diferencias con estudiantes de otras escuelas en las que Ud. haya trabajado?
¿Cuáles?

¿Qué cosas usted admira de los alumnos de esta escuela? ¿Qué cosas critica de ellos?

¿Por qué cree que han elegido esta escuela? ¿Qué esperan obtener en ella? ¿Por qué esta escuela y no otra? ¿Cree usted que la escuela satisface esta expectativa? ¿Por qué sí y por que no?

¿Qué cree que sus alumnos encuentran en esta escuela?

¿Cuáles son los escenarios futuros que usted imagina para los chicos de esta escuela?

¿Son muchos los estudiantes que abandonaron la escuela? ¿Por qué? ¿Variaron estos datos desde la creación de esta escuela hasta este momento? ¿Por qué?

En general, cuál es la situación socio-económica de los chicos que viene a esta escuela? **(situación laboral y educativa de los padres o de ellos mismos si son jefes de hogar – ver si pertenecen a familias numerosas) ¿Pertenece todos al mismo barrio o vienen de diferentes lugares? (para ver si captamos algo de la homogeneidad cultural)**

¿En general, la mayoría de ellos trabaja? ¿En qué?

9. LAS FAMILIAS DE LOS ESTUDIANTES

¿Cómo caracterizaría usted a las familias de los alumnos de esta escuela?

¿Hay vinculación entre las familias y la escuela? ¿Cómo es?

*(¿Cuáles son las principales demandas que los padres le hacen a la escuela? ¿Cómo procesa la escuela estas demandas?, ¿Cómo se conectan ustedes con los padres?)
TENER PRESENTE LA POSIBILIDAD DE QUE NO HAYAN VINCULOS CON LOS PADRES POR EL LUGAR QUE OCUPAN COMO ADULTOS)*

¿Se los convoca para algo? ¿Para que? Los padres, ¿forman alguna asociación? ¿Cuál? ¿De qué se ocupa?

10. CUESTIONES CURRICULARES Y SABERES ESCOLARES

Según su criterio, ¿cuáles son los aprendizajes (en sentido amplio) que estos chicos necesitan obtener de la escuela? ¿Cuáles de ellos obtienen? ¿Cuáles no y por qué?

¿Cómo se definen los contenidos de las distintas asignaturas? ¿Hay programas centralizados de todas ellas? ¿Hay participación de los docentes en la elaboración de estos programas?

¿Hay materiales didácticos o cuadernillos diseñados para los alumnos? ¿Cómo y quién los elabora?

¿En qué consisten los talleres optativos? ¿Son propuestas que entusiasmen a los estudiantes? ¿Tienen participación en su elaboración los estudiantes? ¿Hay alguna demanda particular de parte de ellos?

11. CUESTIONES DISCIPLINARES Y TRATAMIENTO DE LA NORMA

¿Qué es lo que se puede hacer y no se puede hacer en la escuela? ¿Quién define esto y cómo se lo define?

¿Qué cosas son consideradas transgresiones en esta escuela? ¿Cuáles transgresiones se dejan pasar? ¿Cuáles no?

¿Se avanzó en la construcción del régimen de convivencia? Si sí..¿Quiénes participaron? ¿Qué dificultades surgieron? Si aún no comenzaron ¿tienen previsto comenzar a discutirlo? ¿Qué motivos llevaron a posponer su elaboración?

¿Piensan qué un régimen de convivencia para esta escuela tiene que ser diferente al de otras escuelas? ¿Cuáles serían esas diferencias? ¿Por qué?

¿Cuál es la metodología que usualmente aplica para resolver los problemas disciplinarios? ¿Podría contar alguna situación muy especial en la que haya tomado alguna decisión? ¿Cómo se resolvió dicha situación? ¿Qué demandan los padres a la escuela en materia de disciplina?

Aquí queremos ver como se resuelven los problemas disciplinarios, la "falta de disciplina" y a que llaman problema disciplinario. Por eso se les pide un ejemplo que lo haya excedido y que cuente como lo resolvió, para ver como interviene el director, si es para expulsarlo, hacer una reunión con los padres, hablarle solo al pibe, etc. También queremos ver si los padres se involucran en esto, si piden más control o no. Se puede empezar preguntando si hay problemas disciplinarios, cuáles, cuál le pareció fuera de lo normal y como lo resolvió.

3. PAUTAS PARA ENTREVISTAS A ASESORES PEDAGÓGICOS

1. Datos personales

Edad:

Sexo:

Lugar donde vive (Barrio):

Título/s:

2. Trayectoria de formación y profesional

¿Podría relatarme su trayectoria educativa? (dónde realizó sus estudios y si actualmente desarrolla algún estudio o actividad)

¿Cuál es su situación laboral actual? ¿Alguna vez tuvo alguna experiencia profesional afuera del sistema educativo que considere importante?

¿Cómo llegó a ser asesor pedagógico de esta escuela? ¿Desde cuándo ocupa este cargo? ¿Por qué decidió trabajar en este colegio?

¿Cómo evaluaría su experiencia profesional y su formación en función del desarrollo de su cargo en esta escuela?

3. Escuela y organización institucional – imagen de la escuela

¿Cómo caracterizaría esta escuela en particular? ¿Cuáles de estas características le parecen positivas y cuáles no?

(Indagar en los objetivos de la escuela y lo que el asesor opina de ellos) ¿De qué modo afronta la escuela estos aspectos negativos que usted señala? (qué papel tiene en esto el asesor)

¿Piensa que hay diferencias y similitudes entre esta y otras escuelas?

(Nos interesa identificar a quién ellos mencionan como OTROS. Tener presente: escuelas medias en general, EMEM históricas, CENS, otras de reingreso. Además ver si habla de la flexibilidad de la escuela y la diferencia de formato y si considera que esta organización sirve o no. También rastrear si cree que el formato de la escuela de reingreso habilita formas diferentes de organización institucional. ¿Cuáles? ¿Qué ventajas y desventajas encuentra en ellas?)

4. Cuestiones curriculares y saberes escolares

Según su criterio, ¿qué aprenden los chicos en la escuela? ¿Considera que hay cuestiones que los chicos deberían aprender y no lo hacen? ¿Cuáles?

¿En líneas generales, podría caracterizarnos la organización curricular de la escuela? ¿Qué evaluación hace usted de esta organización?

(Cómo se organizan las materias, se elaboran materiales específicos, cómo se realiza el diagnóstico inicial de los alumnos, cómo funciona la inscripción fuera de término)

¿Qué actividades extracurriculares se dictan en la escuela? *(clases de apoyo, tutorías y talleres)* ¿Cómo se elaboran y organizan? ¿Quiénes están a cargo? ¿Qué opinión tiene usted acerca del desarrollo de estas actividades?

A partir de esta organización ¿Se construyen recorridos distintos según las particularidades de los alumnos? ¿Qué opinión tiene usted sobre este aspecto? *(flexibilidad de acuerdo a cada alumno que mejore la retención, los aprendizajes, etc.)*

5. Cuestiones disciplinares y tratamiento de la norma

¿Cuáles serían consideradas transgresiones graves de alumnos? ¿Y del personal de la escuela? ¿Qué se hace en cada uno de estos casos? ¿Qué actores intervienen?

¿Recuerda alguna situación particular en este sentido? *(Ver el rol de cada uno en la resolución del problema. Estar atentas al Reglamento y al Consejo de Convivencia)*

6. Rol del asesor pedagógico

En líneas generales, ¿en qué consiste su tarea en la escuela? *(tener presente que indique en relación a autoridades, docentes, tutores, alumnos, padre/comunidad)*

¿Cuáles son las tareas de asesor que le parecen más importantes y cuáles le resultan secundarias? ¿Cómo se fueron definiendo esas tareas? *(cómo se vinculan esas tareas con la del director. Indagar en sus tareas respecto de la organización y dictado de las asignaturas)*

¿Cuáles son sus gratificaciones en el ejercicio de este cargo y cuáles son los aspectos más negativos?

¿Cómo caracterizaría sus vínculos con los colegas, con los directivos y con los estudiantes? *(Ver si no es repetitivo)*

En virtud de sus tareas, ¿tiene relación con algún área del Ministerio de Educación del GCBA? ¿Con cuáles? *(por ej. CEPA, ASE, asistentes técnicas, etc.)* ¿Qué objetivos se plantean? ¿Cómo evalúa esta relación?

7. Acerca de los docentes de esta escuela

¿En términos profesionales: cuáles son las fortalezas y cuáles las problemáticas más importantes de los docentes de esta escuela? ¿Usted podría identificar grupos de docentes que trabajen de modos diferentes? ¿Cómo caracterizaría estos grupos?

¿Cuál es el papel de los profesores tutores en la escuela? ¿Cómo caracterizaría las tareas que desarrollan?

8. Acerca de los jóvenes que concurren a esta escuela

¿Cómo son los jóvenes que vienen a esta escuela? ¿Y sus familias? ¿Hay diferencias entre los estudiantes? (*para ver si identifica grupos*) ¿Cuáles?

¿Hay vinculación entre las familias y la escuela? ¿Cómo es? (ver si es necesario preguntar: ¿Se los convoca para algo? ¿Para que?)

¿Por qué cree vienen a esta escuela? ¿Qué cree que sus alumnos encuentran en esta escuela? ¿Por qué esta escuela y no otra? ¿Cree usted que la escuela satisface esta expectativa? ¿Por qué sí y por que no?

¿Cómo es el proceso de adaptación de estos chicos a la escuela? (*si es necesario aclarar, podemos nombrarle: adaptación a la vida escolar, respuesta a las actividades curriculares, normas, relación con la autoridad, relación con los pares*) ¿Hay dificultades? ¿Cuáles?

¿Cómo es la situación en relación al desgranamiento de la matrícula y al abandono en la escuela? ¿Quiénes son los chicos que abandonan? ¿Por qué motivos abandonan? ¿Hubo variaciones al respecto desde la creación de la escuela?

¿Cuáles son los escenarios futuros que usted imagina para los chicos de esta escuela?

Como cierre de la entrevista nos gustaría que nos comentara qué cambios sugeriría para mejorar el funcionamiento general de esta escuela y de las escuelas de reingreso en su conjunto.

4. PAUTAS PARA ENTREVISTAS A DOCENTES

1. DATOS PERSONALES

Edad:

Sexo:

Lugar donde vive (Barrio):

2. TRAYECTORIA DE FORMACION Y PROFESIONAL

¿Qué asignatura o asignaturas dicta?

¿Cuál es su antigüedad en la docencia?

Quisiera que usted me relatara brevemente su trayectoria educativa. Dónde hizo sus estudios de todos los niveles y si actualmente realiza algún estudio sistemático. (*Por estudio sistemático entendemos cualquier estudio continuo, desde inglés, coro, etc.*)

¿Nos podría relatar brevemente su trayectoria profesional? ¿Qué otros cargos tuvo antes dentro o fuera del sistema educativo?

¿Cómo llegó a ser docente de esta escuela? ¿Desde cuándo ocupa este cargo? ¿Por qué decidió trabajar en este colegio?

¿Cómo evaluaría su experiencia profesional y su formación en función del desarrollo de su cargo en esta escuela?

Si pudiera elegir ¿en qué tipo de escuela le gustaría trabajar? (*ver según que contesta en la pregunta anterior*)

3. ESCUELA Y ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL

¿Cómo caracterizaría esta escuela? ¿Cuáles de estas características le parecen positivas y cuáles no? (Acá habría que rastrear los problemas centrales de la escuela desde su percepción)

¿Piensa que hay diferencias y similitudes entre esta y otras escuelas? (Nos interesa identificar a quién ellos mencionan como OTROS. Tener presente: escuelas medias en general, EMEM históricas, CENS, otras de reingreso. Además ver si habla de la flexibilidad de la escuela y la diferencia de formato y si considera que esta organización sirve o no)

¿Cuáles son los principales desafíos que debe enfrentar esta escuela?

¿Cómo caracterizaría sus vínculos con los colegas, con los directivos y con los estudiantes?

¿Con qué materiales y recursos cuentan? ¿Son suficientes? ¿Qué necesitarían? *Nota: PUEDEN APARECER RECURSOS DIDÁCTICOS, “HUMANOS” (ASISTENTES, ETC.). INCLUIR TODO*

En virtud de sus tareas, ¿tiene relación con algún área del Ministerio de Educación del GCBA? ¿Con cuáles? (por ej. CEPA, ASE, asistentes técnicas, etc.) ¿Qué objetivos se plantean? ¿Cómo evalúa esta relación?

4. ROL DOCENTE

¿Cómo caracterizaría su tarea en esta escuela? ¿Cree que hay diferencias entre ser docente en esta escuela y en otra?

¿Se siente satisfecho con el trabajo en esta escuela? ¿Cuáles son sus gratificaciones en el ejercicio de este cargo y cuáles son los aspectos más negativos?

¿Qué consejos le daría a un profesor que recién ingresa a trabajar en esta escuela? ¿Por qué?

¿Cuáles son las características que para usted debe tener un docente para esta escuela? En general, ¿los docentes cumplen con estas? (ver si no está contestada con anterioridad)

¿Podría identificar grupos de docentes que trabajen de modos diferentes? ¿Cómo caracterizaría estos grupos?

Si es tutor

¿Cómo llegó a ocupar el cargo de tutor? (¿quién lo eligió, por qué decidió?)

En líneas generales caracterice su tarea como tutor ¿qué logros y dificultades encuentra?

¿Cuál es el vínculo con los estudiantes? ¿Y con el resto de los docentes?

5. ACERCA DE LOS JÓVENES QUE CONCURREN A ESTA ESCUELA

¿Quiénes son los chicos que vienen a esta escuela? ¿Cómo los caracterizaría que vienen a esta escuela? ¿Hay diferencias entre ellos, cuáles?

¿Tienen diferencias con estudiantes de otras escuelas en las que Ud. haya trabajado? ¿Cuáles?⁴⁹

¿Hay vinculación entre las familias y la escuela? ¿Cómo es? (ver si es necesario preguntar: ¿Se los convoca para algo? ¿Para que?)

¿Qué cosas usted valora de los alumnos de esta escuela? ¿Qué cosas critica de ellos?

⁴⁹ Ver si es necesario repreguntar algo en relación a la cantidad de inasistencias.

¿Por qué cree vienen a esta escuela? ¿Qué cree que sus alumnos encuentran en esta escuela? ¿Por qué esta escuela y no otra? ¿Cree usted que la escuela satisface esta expectativa? ¿Por qué sí y por que no?

¿Cuáles son los escenarios futuros que usted imagina para los chicos de esta escuela? ¿Cree que el paso por esta escuela puede cambiar el futuro de sus alumnos? ¿Por qué? (Ver si es necesario hacerla, si no está contestado antes)

Tener en cuenta en las características de la escuela o de los estudiantes si sale cómo es el proceso de socialización escolar de estos chicos, la adaptación a la vida escolar, respuesta a las actividades curriculares, normas, relación con la autoridad, relación con los pares. Dificultades del mismo) Sino repreguntar

6. CUESTIONES CURRICULARES Y SABERES ESCOLARES

Para ud. ¿qué tendrían que aprender los chicos? ¿Qué aprenden? ¿Cree que les sirve lo que aprenden? ¿Por qué?

¿Cómo se definieron los contenidos de su asignatura? ¿Hay un programa centralizado? ¿Participó en la elaboración del mismo? ¿Le parece pertinente? ¿Lo usa?

¿Hay materiales didácticos o cuadernillos diseñados para los alumnos? ¿cómo y quién los elabora?

¿Cómo maneja la cuestión de las inasistencias en su asignatura? ¿Cómo se define finalmente la condición de regularidad de los alumnos?

¿Cómo organiza la cuestión de la evaluación? ¿Qué tiene en cuenta?

¿Tiene a cargo algún taller optativo? ¿En qué consiste? ¿Tienen participación en su elaboración los estudiantes? ¿Hay alguna demanda particular de parte de ellos?

A partir de esta organización (de que se habló en las preguntas anteriores) ¿Se construyen recorridos distintos según las particularidades de los alumnos? ¿Qué opinión tiene usted sobre este aspecto? (flexibilidad de acuerdo a cada alumno que mejore la retención, los aprendizajes, etc.)

7. CUESTIONES DISCIPLINARES Y TRATAMIENTO DE LA NORMA

¿Qué es lo que se puede hacer y no se puede hacer en esta escuela? ¿Quién define esto y cómo se lo define? ¿Está de acuerdo? ¿Por qué?

¿Cuáles cosas serían consideradas transgresiones graves de alumnos y de personal de la escuela? ¿Qué se haría en estos casos? ¿Qué actores intervienen principalmente? ¿Recuerda alguna situación particular en este sentido? ¿Cómo se resolvió? (Ver el rol

de cada uno en la resolución del problema. Estar atentas al Reglamento y al Consejo de Convivencia)

Como cierre de la entrevista nos gustaría que nos comentara qué cambios sugeriría para mejorar el funcionamiento general de esta escuela y de las escuelas de reingreso en su conjunto.

5. PAUTAS PARA ENTREVISTAS A ALUMNOS

Datos personales

Sexo:

Edad:

¿En qué barrio vivís?:

¿Cómo venís a la escuela?:

¿Con quién vivís?:

Caracterización de la escuela

¿Por qué venís a esta escuela?

¿Cómo caracterizarías a esta escuela? ¿qué te gusta y qué no te gusta? (ventajas y desventajas)

¿Qué diferencias tiene esta escuela con otras escuelas secundarias? (*indagar si recibe un trato diferente que en las otras escuelas, en términos de niño-adulto, entre lo que mencione*)

¿Qué aprendés en esta escuela? ¿Crees que en otras escuelas se aprende lo mismo?

En general, ¿cómo son los chicos que vienen a esta escuela (sus gustos, sus inquietudes, sus problemas, sus necesidades)? (*depende de la respuesta: ¿Qué hace la escuela al respecto?*)

¿Crees que en esta escuela se dan algunas situaciones injustas? ¿Podrías mencionar tres? ¿Entre quiénes? ¿Por qué te parecen injustas? (*no queremos ver sólo disciplina, sino que se refieran a cuestiones generales de la institución, pueden estar vinculadas con el tratamiento de ellos como iguales o diferentes*)

¿Qué significa para vos venir a la escuela? ¿Por qué seguís estudiando?

Situación en la escuela

¿En qué año entraste a esta escuela?

¿Qué materias obligatorias estás haciendo? ¿Cómo te va en estas materias?

¿Qué materias optativas o talleres estás haciendo? ¿Cómo te resultan?

De todas estas actividades que hacés en la escuela, ¿cuáles te gustan más?

Cuando tenés tiempo libre dentro de la escuela, ¿qué cosas hacés?

En esta escuela tenés la posibilidad de entrar y retirarte según las materias a las que puedas o quieras asistir, ¿te parece bien? ¿Para qué te sirve?

En general ¿faltás a la escuela? Si responde que sí, ¿A qué materias faltás más? ¿por qué?

Además de venir a la escuela, ¿qué otras cosas hacés? *(tener en cuenta tanto si trabaja como si hace otras actividades y uso del tiempo libre)*

Biografía escolar

Ahora me gustaría que me cuentes sobre tu paso por la escuela empezando por la primaria ¿Qué te acordás?

(Dejarlo hablar sobre su historia escolar y luego tener en cuenta que haya mencionado estos aspectos puntuales:

- en qué lugar hizo la primaria,
- si repitió algún grado (cuáles y razones por las cuáles cree que repitió)
- si abandonó por algún tiempo la primaria (razones);
- en dónde empezó el secundario, en qué escuelas cursó,
- qué años repitió (cuáles y razones por las cuáles cree que repitió)

¿Qué opina la gente que está cerca tuyo sobre tu vuelta a la escuela? *(ver quiénes son ese “entorno” a los que se refiere)*

Relación con los pares

Cuando entraste a esta escuela, ¿ya conocías a alguien?

¿Cómo te llevás con tus compañeros? ¿Bien/mal? ¿Por qué?

¿Con cuáles te llevás mejor? ¿Y peor? ¿Por qué?

¿Te hiciste amigos acá en esta escuela?

¿Tu grupo de amigos es de la escuela o de otro lugar –o de los dos? (si es de otro lugar, ¿de cuál?).

¿En esta escuela, los chicos se diferencian por grupos? Si dice que sí, ¿Qué grupos hay? *(para indagar en cuestiones relacionadas con la clasificación de los chicos, si hay discriminación entre ellos); ¿sos parte de alguno?; ¿cómo te llevas con esos grupos?*

Y en general, no sólo en relación con los chicos de esta escuela ¿Qué considerás que te acerca y qué te aleja de otros jóvenes? ¿En qué te parecés y en qué no?

Relación con los adultos

¿Cómo son los profesores de esta escuela?

¿Cómo es tu relación con los profesores? ¿Con qué tipo de profesores te llevás mejor y con cuáles peor? ¿Por qué?

¿Cómo es tu relación con las autoridades? ¿En qué situaciones has tenido contacto con ellas?

¿Cómo te llevás con los preceptores?

¿Qué valorás de los adultos y de los docentes de la escuela, en general?

¿Recordás alguna situación que hayas vivido donde algún adulto de la escuela te haya “marcado” en algún sentido? Si responde que sí, ¿en qué sentido te “marcó”? *(que describa la relación con esa persona, en qué escuela fue, cuantos años tenía)*

Autoridad y norma *(introducir estas preguntas diciendo que se le va a preguntar sobre cuestiones de las reglas de esta escuela)*

Para vos ¿qué cosas se pueden hacer y qué cosas no en esta escuela? ¿Cuáles creés que se dejan pasar y cuáles no? Para vos, ¿quién define esto y cómo se lo define?

¿Cómo se tratan los problemas de disciplina en la escuela? ¿Creés que este tratamiento es justo? *(Si no los menciona, preguntar por Reglamento de Convivencia y Consejo de Convivencia y su funcionamiento)*

¿Recordás alguna situación de violencia o algún conflicto grave en la escuela? Si dice que sí, ¿qué pasó?

¿Tuviste problemas de disciplina en esta escuela? Si responde que sí, ¿podrías contarme cuáles fueron? ¿Cómo se resolvió la situación?

Si tenés algún problema con otro estudiante de la escuela, ¿a quién recurrís?

¿Y si el problema es con un profesor u otro adulto de la escuela?

Futuro

¿Sabés qué vas a hacer cuando termines la escuela? Si responde que no, cuáles son las razones

¿Qué te da esta escuela para tu futuro?

¿Cómo te imaginás dentro de unos diez o quince años?

Otras preguntas para finalizar

¿Qué pensás de la frase “todos somos iguales ante la ley”?

¿Qué tres cosas te parecen injustas en la vida?

Si tuvieras la posibilidad de cambiar algo en tu vida, ¿qué elegirías cambiar?

Como cierre de la entrevista nos gustaría que nos comentaras qué cambios le harías a esta escuela para mejorarla.