

Los efectos de experiencias escolarizadoras inclusivas sobre los relatos biográficos de docentes y estudiantes: un análisis de las **Escuelas de Reingreso** en Ciudad de Buenos Aires

The effects of inclusive schooling experiences on the biographical narratives of teachers and students: an analysis of the **Reentry Schools** in the City of Buenos Aires

Mariana Nobile y Mariela Arroyo¹

Resumen

En el presente artículo analizamos las miradas de docentes y estudiantes que prevalecen en un conjunto de instituciones conocidas como **Escuelas de Reingreso**, creadas a partir de una política de inclusión educativa en el nivel secundario en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Entre los equipos docentes de estas escuelas predomina una postura que parte de la “no-culpabilización” de los estudiantes, en su mayoría de sectores populares, por sus trayectorias educativas caracterizadas por situaciones de fracaso escolar. Se analizan la construcción de estas miradas, su incidencia en los sentidos construidos sobre el trabajo docente, así como en los relatos de los estudiantes acerca de sus trayectorias. Evidenciamos aquí un reforzamiento de los sentidos biográficos de ambos actores, que refuerza la lógica individual y la necesidad de cada sujeto de narrarse a sí mismo como protagonista, en detrimento de otro tipo de prácticas políticas y colectivas.

Palabras clave:

Escuela Secundaria, Nominaciones Docentes, Relatos Biográficos, Mérito, Inclusión Educativa, Argentina.

Abstract

In this paper the prevailing teachers' and students' looks at a set of institutions known as **Reentry Schools**, created from a policy of educational inclusion at the secondary level of schooling in the City of Buenos Aires, Argentina, are analyzed. Among the teaching staff of these schools prevails a stance of “no-blaming” the students, most of them from marginalized social groups, for their school careers characterized by situations of school failure. The construction of these looks and their impact on the senses built on teaching work are analyzed, as well as the students' narratives about their careers. A strengthening of biographical senses of both actors is observed, which reinforces the individual logic and the need of each subject to narrate himself as protagonist, to the detriment of other political and collective practices.

Keywords:

Secondary School, Teacher Labelling, Biographical Narratives, Merit, Educational Inclusion, Argentina.

Recibido: 01-07-2015
Aceptado: 11-09-2015

¹ Dra. Mariana Nobile, FLACSO Argentina, FaHCE-UNLP, mnobile@flacso.org.ar. Mg. Mariela Arroyo, FLACSO Argentina, UNGS, marroyo@flacso.org.ar.

Introducción

Las investigaciones propias del campo de la Sociología de la Educación han realizado importantes aportes a la temática sobre los efectos que los prejuicios y las expectativas profesoras tienen en el rendimiento escolar así como su expresión diferencial según el sector social al que remiten. Las relaciones entre docentes y alumnos están en el corazón de la indagación sobre los procesos de etiquetamiento en la escuela, mostrando que las operaciones de nominalización entrañan expectativas que signan el tipo de experiencia escolar de los estudiantes. Desde los años 60 y a partir del conocido estudio de Rosenthal y Jacobson (1970) *Pygmalión en la escuela*, son muchos los estudios que analizaron la incidencia de las expectativas de los maestros sobre el rendimiento de los estudiantes. Es importante destacar el trabajo de Finn quien señaló la importancia de vincular el efecto de dichas expectativas con las características del contexto en el que se desarrolla el proceso educativo (Kaplan, 2008). Rist (1991), por su parte, profundizó en los procesos de tipificación y etiquetaje que realizan los docentes, incluyendo los distintos factores que inciden en el proceso de construcción de etiquetas, contemplando asimismo la capacidad de los individuos de negociar, rechazar o reinterpretarlas.

Una referencia clave ha sido el trabajo de Bourdieu y Saint Martin (1998), el cual parte de la hipótesis que enuncia que los considerandos del juicio profesoral están relacionados con el origen social de los alumnos, cumpliendo de modo eufemístico la particular función de asegurar la correspondencia entre la clasificación social y la clasificación escolar. En el contexto español, Álvarez Uría (1995) retoma este marco conceptual tratando de entender los casos excepcionales que rompen con esta reproducción lineal, observando cómo las mismas categorías docentes servirían para explicar parcialmente la interrupción del destino esperado. Por su parte, Escudero Muñoz *et al.*, (2009), entre otros, recuperan los aportes de la teoría del etiquetaje para analizar los efectos del lenguaje y los discursos sobre la exclusión educativa. Estos autores advierten que las categorías con las que se cataloga a los estudiantes pueden dar pie a políticas que atiendan las necesidades individuales, pero cuando las etiquetas estigmatizan a los sujetos pueden ser interiorizadas por ellos teniendo efectos de exclusión y autoexclusión. Bolívar y Gijón (2008) analizan, desde un enfoque biográfico narrativo, el papel que puede tener la escuela y el profesorado en “torcer rumbos inexorables”.

En el ámbito argentino, estas conceptualizaciones fueron retomadas en la década de los 90, mostrando una situación equivalente a lo trabajado en el contexto internacional. Particularmente Kaplan (1997 y 2008), retomando las líneas teóricas presentadas, aborda los efectos de destino que tienen las taxonomías escolares entendidas como modos eufemizados de clasificación social y las posibilidades que los docentes tienen de incidir en ellos.

Un punto en común de esos trabajos –considerando las excepciones señaladas– es que ponen el foco predominantemente en las consecuencias negativas que tienen los marcos clasificatorios entre los niños y jóvenes provenientes de los sectores populares, ya que no consideran a ese otro como capaz de llevar adelante su escolarización de manera satisfactoria, colaborando así en la consolidación en estos estudiantes de un *sentido de los límites* (Bourdieu, 2000), es decir, la anticipación práctica por parte de los alumnos de los límites adquiridos en la experiencia escolar, haciendo que se excluyan de aquellos ámbitos de los cuales ya se encuentran excluidos (Kaplan, 1997).

En este artículo nos proponemos analizar las miradas docentes que circulan en un conjunto de escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires, Argentina, conocidas como **Escuelas de Reingreso** (ER) que atienden a jóvenes con trayectorias educativas “fallidas”, desde el punto de vista del sistema, y que en su mayoría provienen de sectores populares, así como los efectos y apropiaciones de estas miradas en

los discursos de los estudiantes. Son escuelas creadas en el año 2004 en el marco de una política de inclusión educativa al nivel secundario obligatorio², las cuales proponen variaciones en el formato escolar de la secundaria tradicional, partiendo del supuesto de que son las características de las escuelas secundarias las que excluyen a estos jóvenes.

En las ER se observa una fuerte continuidad en las representaciones de los docentes, así como una experiencia escolar bastante compartida entre los actores de las diferentes escuelas. Esta serie de nominaciones expresan una confianza en las capacidades de estos estudiantes para afrontar el proceso educativo. Es decir, las miradas docentes que aquí circulan sobre estos jóvenes de sectores populares parecen alejarse de las trabajadas mayormente por la bibliografía sobre el tema.

Así podemos evidenciar entre los equipos docentes de las ER una postura que enuncia la no culpabilización de estos estudiantes por sus recorridos previos en el sistema educativo. La responsabilidad por el bajo rendimiento, por sus repeticiones reiteradas o los abandonos temporarios que caracterizan sus trayectorias escolares previas parecería no recaer en los estudiantes, sino en aquello que el sistema educativo, o bien la generación adulta, no ha hecho para que vivenciaran una experiencia exitosa en él. Al mismo tiempo, identificamos una contraposición con las experiencias docentes y estudiantiles que parecen prevalecer en buena parte de las escuelas secundarias “comunes”, las cuales están teñidas por un malestar docente provocado por cierto sinsentido en torno a su labor, así como experiencias estudiantiles de “baja intensidad” que desembocan en muchas ocasiones en el alejamiento de los estudiantes de la secundaria (Kessler, 2004).

Esta situación provoca una serie de interrogantes, para los cuales ensayaremos algunas respuestas a lo largo del artículo. Por un lado, nos preguntamos acerca de la construcción y prevalencia de estas miradas docentes en estas escuelas, es decir, qué particularidades encierra esta política educativa para que los equipos docentes reformulen sus miradas en torno al fracaso escolar, dejando la conceptualización hegemónica que lo define como algo individual. Por otro lado, exploraremos las implicaciones que el sostenimiento de estas miradas tiene para el trabajo docente en secundaria. Es decir, cuáles son las potencialidades de este punto de partida acerca de la no culpabilización en el trabajo con los estudiantes y cómo se refleja en el relato biográfico de éstos. Nos preguntamos específicamente sobre los efectos que esta política tiene en la construcción de los jóvenes y los profesores en tanto sujetos sociales.

A continuación describiremos brevemente el caso de las ER y el tipo de miradas de los docentes sobre los estudiantes. Luego, analizaremos los factores que han llevado a que los docentes asuman su trabajo de este modo. Asimismo daremos cuenta del peso que las categorías profesoraes tienen para modelar la experiencia de los estudiantes y resignificar así sus trayectorias educativas. Para concluir, analizaremos la distancia entre el discurso docente “de partida” y el modo en que es apropiado por los estudiantes, donde pareciera haber una renovación del discurso meritocrático e individualista acerca de su nuevo éxito en la escuela.

Las Escuelas de Reingreso: descripción del formato escolar

La escuela secundaria en Argentina se encuentra actualmente en proceso de transformación luego de haber sido sancionada la obligatoriedad legal para el nivel secundario completo. Este escenario ha des-

2 En Argentina, la obligatoriedad del nivel primario regía desde 1884 (Ley 1.420). En 1993 se amplía con la Ley Federal de Educación (N.º 24.195), que establece la educación obligatoria de los 5 hasta los 15 años de edad, incorporando hasta el segundo año de la anterior escuela media. En 2006, la ley de Educación Nacional (N.º 26.206) lleva la obligatoriedad a la totalidad de la escuela secundaria. En la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires, donde se encuentra nuestro caso de estudio, la obligatoriedad de la secundaria fue sancionada en 2002 –es decir, antes que en el resto del país– por medio de la ley 898.

embocado en la introducción de medidas de política educativa nacionales y jurisdiccionales que buscan la inclusión de aquellos jóvenes que aún no están asistiendo. Entre ellas se encuentra la política diseñada e implementada a partir del año 2004 por el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que consiste en la creación de una serie de instituciones conocidas como **Escuelas de Reingreso** que se proponen atender a jóvenes en edad de asistir a la secundaria pero que por diversas razones no lo están realizando. Por tanto, para inscribirse en estas escuelas, deben cumplir con dos requisitos: tener entre 16 y 18 años para ingresar en el primer nivel y no haber asistido a la escuela el año lectivo anterior. La mayoría de estas instituciones se concentran en las zonas desfavorables de la ciudad, atendiendo en su mayoría a jóvenes de los sectores más pobres de la población.

Como señalamos, estas instituciones proponen variaciones respecto del formato escolar de la secundaria tradicional, partiendo del supuesto de que son sus características las que excluyen a los jóvenes y no éstos los que fracasan. Desde su formulación, la política que crea las ER intenta discutir la tendencia a individualizar el fracaso escolar (modelo patológico individual) o “poblacionarlo” (poblaciones de riesgo o con riesgo educativo), introduciendo una hipótesis interactiva situacional: el fracaso relacional, pensado como la relación de los sujetos con determinadas condiciones de escolaridad (Terigi, 2009). Es por ello que el diseño del plan de estudio y del régimen académico se basó en un diagnóstico acerca de los motivos por los cuales esta población abandonó la escolaridad común (rigidez del régimen académico, repeticiones por deuda de asignaturas, poca flexibilidad horaria, exceso de asignaturas simultáneas, etc.). Así se buscó realizar una propuesta más flexible que se adecuara mejor a las posibilidades de cursado de esta población, generalmente jóvenes de sectores populares con responsabilidades laborales o familiares que les impiden dedicarse a tiempo completo a sus estudios.

El régimen académico de las ER consiste en un sistema de cursado, asistencia y promoción por asignatura, que deriva en la conformación de trayectos personalizados al mismo tiempo que se anula la situación de repetición del año completo; por otra parte, los estudiantes cursan un menor número de materias simultáneas. Asimismo, estas escuelas cuentan con espacios de tutorías y apoyo escolar, con asesores pedagógicos y parte del plantel docente cuenta con horas de trabajo institucional. Cabe señalar que son escuelas de tamaño pequeño lo cual, junto a las otras características mencionadas, facilita el seguimiento de las trayectorias de los estudiantes y propicia la generación de vínculos estrechos y personalizados entre docentes y alumnos (Nobile, 2013; Tiramonti *et al.*, 2007).

El cursado por trayecto es un aspecto sumamente valorado por docentes y estudiantes, ya que pone el énfasis en lo positivo; al reconocer las materias aprobadas y anular la posibilidad de repetir el año completo, el estudiante tiene siempre la sensación de estar avanzando, sintiéndose evaluado por sus logros y no por sus fracasos.

... a medida que voy conociendo en profundidad el plan, como que me va convenciendo cada vez más, porque le propone al alumno algo diferente. [...] El chico entra, los grupos son reducidos, su estudio no está organizado por año, está organizado por trayecto de materias que implican correlatividades pero al chico 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).

Otro aspecto no menor que contempló la propuesta de las ER fue la selección de los directivos, la cual se realizó a partir de un mecanismo extraordinario. Dado que las autoridades consideraban central contar con determinados perfiles para la conducción de estas escuelas, en lugar de elegirlos en función del orden

de mérito, el procedimiento de selección se basó en una serie de entrevistas entre quienes cumplieran con los requisitos mínimos estatutarios para acceder a un cargo directivo (haber aprobado el curso de ascenso). De este modo, la gestión a cargo del diseño de la política priorizó la elección de perfiles directivos con un fuerte compromiso con la inclusión educativa de los sectores más desfavorecidos, muchos de ellos con experiencias de militancia social y barrial. Los docentes, por su parte, llegan a las escuelas con el mecanismo ordinario de selección³, independientemente de su trayectoria y experiencia profesional, aunque como veremos en próximos apartados se da un proceso de socialización y selección informal que concluye por reunir profesores con perfiles afines a la propuesta.

Notas metodológicas sobre la investigación en las ER

En el presente artículo nos proponemos analizar las miradas docentes que predominan en las ER acerca de los estudiantes, los factores que han llevado a que éstas prevalearan así como la relación que tienen con la construcción del sentido de su tarea; y los efectos y apropiaciones en los discursos de los estudiantes. Para ello nos basaremos en el material empírico obtenido en dos instancias de trabajo de campo realizadas en cinco de un total de ocho ER. La primera, en el marco de la investigación *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina*⁴. La segunda, en el marco de una investigación doctoral (Nobile, 2013), en la cual se realizaron entrevistas en profundidad con jóvenes egresados de estas escuelas. Ambas investigaciones utilizaron una estrategia metodológica cualitativa ya que permite reconstruir los significados que los propios sujetos elaboran acerca de sus biografías y la realidad social en la cual están inmersos (Smith, 1994).

La primera investigación, realizada entre 2006 y 2007, se propuso indagar la incidencia de nuevos formatos escolares diseñados para promover la inclusión escolar en el mejoramiento de las condiciones educativas de los adolescentes. Consistió en un estudio que trianguló técnicas y fuentes (información estadística de fuentes secundarias, documentación oficial, documentación producida por estas escuelas, materiales audiovisuales) con el propósito de realizar una descripción y un análisis exhaustivo del caso bajo estudio. El diseño utilizado fue exploratorio y descriptivo y la muestra de establecimientos fue intencional, con una importante representación en el universo de estudio.

Se eligieron aquellas escuelas localizadas en la zona sur de la ciudad, por tratarse de los distritos escolares que presentan los indicadores sociales y educativos más desfavorables. En cada escuela se confeccionaron registros cualitativos de las visitas realizadas para dar cuenta de su dinámica y de aspectos físicos considerados relevantes para el propósito de la investigación, y se completó una guía institucional.

Las observaciones y guías institucionales permitieron contextualizar los datos recolectados en 42 entrevistas semiestructuradas realizadas a diferentes actores de las escuelas: 6 miembros de los equipos directivos, 4 asesores pedagógicos, 1 preceptor, 12 profesores y 19 estudiantes. Además del material recogido en las escuelas, se entrevistó a una ex funcionaria del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que participó del diseño e implementación de las ER, quien dejó en evidencia las hipótesis de las cuales partieron para su diseño, así como del momento de creación e implementación y del proceso de selección de directivos.

3 Para ingresar a la docencia en secundaria en la Ciudad de Buenos Aires, el postulante debe poseer las condiciones definidas en el Estatuto del Docente y atravesar un "concurso de títulos y antecedentes" y a partir de allí se construye un listado por orden de mérito.

4 Esta investigación se desarrolló en FLACSO Argentina y contó con dos fuentes de financiamiento: Fundación Carolina de España y ANPCyT de Argentina.

La segunda investigación⁵ realizada entre 2010 y 2014 buscó explorar con mayor profundidad los significados que los jóvenes egresados construyeron acerca de la experiencia vivenciada en la ER. El trabajo de campo fue llevado a cabo entre los meses de junio y noviembre de 2012 y comprende la realización de entrevistas en profundidad con 16 jóvenes egresados (alrededor del 10% de los egresados de estas ER entre los años 2006 y 2010). Asimismo, a modo de control, se realizaron cuatro entrevistas más con jóvenes que iniciaron sus estudios en las ER pero que no los finalizaron allí, a fin de indagar el tipo de experiencia vivenciada y conocer si, en principio, había o no continuidad entre las experiencias de los egresados y los no egresados. Se optó por realizar entrevistas en profundidad ya que esta herramienta apela, a partir de una situación cara-a-cara, a la reflexividad de los actores en torno a sus prácticas y experiencias vividas en el contexto escolar, indagando en una trama de interpretaciones y sentidos socialmente producidos (Guber, 2001).

Sobre la no culpabilización: miradas docentes en las ER

El análisis de las entrevistas a los equipos docentes de las ER va evidenciando un tipo de discurso que parte de la “no-culpabilización” de los estudiantes, el cual se basa en la suspensión de las imágenes negativas que comúnmente circulan acerca de los jóvenes de clases populares que no asisten a la escuela. En su lugar, se sostienen otras representaciones que hacen foco en las “necesidades” de este grupo de estudiantes, señalando que presentan carencias de orden mayormente afectivo, que son “sensibles al maltrato” y a la indiferencia, a la vez que hacen un gran “esfuerzo”, no solo en relación con la escuela, sino en asociación también con las responsabilidades extraescolares de orden familiar y/o laboral (Nobile, 2014b). Esto se corresponde con lo señalado por Bourdieu y Saint Martin (1998) cuando sostienen que entre los juicios de los profesores imperan aquellos adjetivos que designan cualidades de la persona, es decir que por medio de la ficción escolar se juzga la disposición global de ésta.

...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 [te insulta], [...] si vos no lo podés manejar hablá con el director o con quien fuere, para entender las causas que llevan a un pibe que sabe que no tiene que putear a putear a un profesor. No podemos juzgar, sino entramos en la dinámica de la escuela tradicional, me puteó, lo amonesto y lo echo ¿no? No juzgar en el último minuto, yo les decía a los docentes si ustedes quieren juzgarlo, júzguenlo yo como director mi responsabilidad es no juzgar el último minuto, tratar de entender que lleva a este pibe a esta situación”.
(Director, Escuela 1).

Si bien el punto de partida de la “no-culpabilización” es algo común en la mayoría de los profesores que trabajan en estas escuelas, identificamos matrices discursivas⁶ que conceptualizan de modos diferentes las razones que hacen que estos jóvenes atraviesen situaciones de vulnerabilidad. Una de ellas basada en el discurso de la “militancia”, otra de la “redención”, por último, una basada en la idea de “compasión-contención”.

Es en algunas de las escuelas en las que trabajan directivos y docentes con trayectorias de militancia barrial y social en las zonas más pobres de la Ciudad de Buenos Aires donde predomina una suerte de discurso “militante” que basa la no-culpabilización en un análisis crítico de las políticas de Estado.

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 ideo-

5 Investigación realizada en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales de FLACSO Argentina, la cual se propuso analizar la configuración vincular de las Escuelas de Reingreso. Ver Nobile (2013).

6 La clasificación que aquí se presenta sobre las matrices discursivas docentes es retomada del texto de Arroyo y Poliak (2011).

lógica, tener un posicionamiento social para poder ser de esta escuela y el posicionamiento social es “muchachos peleemos por la igualdad, nivelemos, integremos”. (Director, Escuela 1).

En esta matriz parece predominar el reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derecho, al mismo tiempo que se los construye como víctimas de un sistema social injusto. Aquí, las obligaciones parecen estar puestas en primer término en los adultos como responsables de garantizar su educación. Desde esta posición, algo de la tarea docente asume un carácter trascendente ya que enfrenta una misión heroica de reparación social (Arroyo y Poliak, 2011).

En otro grupo de docentes predominan elementos discursivos vinculados a la tarea de redención y salvación que tiene la escuela. Formar el alma, inculcar valores, propiciar la autorreflexión sobre la propia conducta parece ser central (Popkewitz, 1998). Las palabras de estos docentes dan cuenta de una fuerte preocupación por regular el presente de los jóvenes, y protegerlos, lo que implica, en muchos casos, aún sin culpabilizarlos, colocarlos en un lugar de carencia.

... 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.... (Profesora, Escuela 3).

Por último, encontramos un grupo de docentes que presenta en sus relatos rasgos discursivos caracterizados por el binomio “compasión–contención”; no culpabilizan directamente al estudiante pero, en muchos casos, sí a su entorno. Estas posiciones no implican una lectura crítica de la sociedad, sino simplemente parten de la compasión del lugar social en que se encuentra el otro e intentan una reparación personal a través de la idea de contención. Así, la distancia es la que rige este vínculo, y su sufrimiento es definitorio para dar sentido al vínculo y a la tarea.

No tienen contención para nada; ellos buscan la contención y están muy carenciados de contenidos, están disociados, no están asociados a la escuela. La escuela lo que tiene que hacer es integrarlos y yo creo que es bueno porque los asocia mediante cariño, afecto. Muchas veces se acercan y conversamos sobre su vida. (Directora, Escuela 4).

Estas diferentes formas de concebir a los jóvenes que llegan a las ER van dando cuenta de una construcción del otro en tanto sujeto “vulnerable”, una “víctima”, lo cual constituye la base para el compromiso que observamos entre los docentes. Una de las diferencias más destacable entre las diferentes representaciones docentes remite al diagnóstico en torno a las causas que llevaron a estos jóvenes a estar en esta situación de vulnerabilidad. Para el discurso militante, la mirada está puesta en la desigualdad social, en las fallas del sistema para garantizar el derecho a la educación. Para los otros casos, las causas están en las familias desintegradas, en las carencias económicas, en “el afuera”, sin mucha alusión a condiciones estructurales que pudieran influir en ese estado de la cuestión.

Implicaciones para el trabajo docente: sobre el compromiso y el sentido de utilidad

Una pregunta emerge a partir de las miradas docentes acerca de los estudiantes: ¿qué condiciones permitieron la construcción y sostenimiento de estos discursos entre los equipos docentes de las ER?

Consideramos que esta política tiene lo que denominamos *eficacia discursiva* (Tiramonti *et al.*, 2007) ya que, a través de su misma formulación e implementación, el Estado interpela a los directivos y profesores

que concretan el proyecto de estas escuelas cotidianamente. Esta eficacia reside en dos elementos. Uno de ellos, el papel que los directivos, seleccionados por sus perfiles de alto compromiso social y educativo así como con una fuerte convicción en las posibilidades de aprendizaje de los jóvenes, desarrollan a la hora de direccionar la cultura escolar que se construye en estas escuelas (Viñao, 2002). La mayoría de los directivos está convencida que las ER cumplen un papel clave para la inclusión de los jóvenes con mayores desventajas socioeducativas, y de esta forma difunde la propuesta y “socializa” al resto de los actores institucionales en los contenidos y actitudes necesarios para concretar la misión de la misma.

Que es un trabajito no solo lo pedagógico, 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).

Este aspecto está vinculado con el segundo elemento que vuelve eficaz la política y es el relativo a la socialización de los docentes. La socialización profesional es definida como una etapa relevante del largo proceso de formación de los profesores, a través de la cual, en cada escuela, van aprendiendo de sus colegas más cercanos (Terhart, 1987). Lo que nos interesa señalar aquí es que en las ER opera un proceso de socialización y selección informal particular. Al llegar, cada profesor atraviesa un proceso de adaptación que implica el conocimiento del plan y del contexto sociocultural en el que se trabaja; en muchas ocasiones, esto desemboca en la resignificación y reinención de las prácticas pedagógicas previas, al mismo tiempo que implica una decisión consciente de trabajar allí y volverse profesor de estas escuelas. De esta manera entra a jugar un componente electivo fuerte que expresa el deseo de trabajar allí, con “estas poblaciones”.

... a mí estos colegios me gustan, se plantea un desafío, se abordan diferentes problemáticas y es distinto el acceso y la didáctica que se utilizan. A mí, en realidad puedo decir elijo este colegio. Lo hago porque realmente me gusta y lo hago con muchísima pasión porque me gusta y me gusta trabajar con esta problemática.... (Profesora, Escuela 4).

Asimismo, la socialización docente en las ER exige la asunción de un conjunto de cualidades personales como tener paciencia, escuchar a los chicos, confiar en sus posibilidades pero sobre todo ser un docente “comprometido” (Arroyo y Poliak, 2011).

[Para trabajar en esta escuela se necesita]... primero mucha paciencia, después estar al tanto y saber en las condiciones que entra a trabajar que eso es fundamental... tener en cuenta que el chico tiene códigos diferentes a los de uno y uno tratar de comprender esos códigos, no de rechazarlos. (Profesora, Escuela 3).

... fortalezas [de la escuela], que hay un plantel de profesores muy valioso, que pone mucha garra. Profesores, digamos, autoridades, el asesor pedagógico, preceptores, que tienen muchas ganas de cambiar, entonces trabajar con buen nivel de compromiso, sobretodo eso, compromiso. Porque las cosas las hacen por el deseo de que algo mejore, me parece que eso es algo valioso. (Profesora, Escuela 4).

A fin de comprender la identidad docente y la construcción de sentido en torno a su tarea parece central considerar la cuestión del reconocimiento de los otros y su utilidad social (Castel, 1997). La docencia históricamente tuvo una alta valoración marcada por el consenso sobre la “utilidad social” de la labor realizada, otorgándole sentido al quehacer cotidiano. En el nivel secundario, elementos como la función de distribución de posiciones en la estructura ocupacional, la movilidad social y ser el agente legítimo de la transmisión de conocimientos, parecían ser centrales para la alta valoración social del profesorado. Así, la identidad del profesor de secundaria estuvo articulada con la matriz elitista y selectiva del nivel, centrán-

dose en la transmisión de un saber disciplinar propio del curriculum escolástico. Este mandato original es puesto en cuestión en las ER al hacerse eco de la condición de obligatoriedad, reemplazándolo por uno centrado en el significante de la “inclusión”. Por lo tanto, algunos aspectos de la matriz identitaria propia del profesor de secundaria son aquí tensionados.

Ante este escenario de transformación nos preguntamos por las nuevas fuentes de reconocimiento social disponibles para la construcción de las identidades docentes. ¿De qué modos reconstruyen la sensación de utilidad o, jugando con las palabras de Castel (1997), cómo revierten un proceso en el cual parecen ser cada vez más “inútiles para el mundo”? ¿Qué pasa entonces en las ER que se organizan en torno al mandato de inclusión? (Arroyo, 2012).

Consideramos que una de las razones que llevan a que la interpelación que realiza la política de ingreso cale hondo entre los actores docentes se debe a que ésta se articula con sedimentos históricos vinculados a la misión civilizatoria y trascendental que la docencia albergó en la Argentina (Birgin, 1999), permitiendo así configurar nuevos sentidos e identidades.

En un trabajo anterior (Arroyo y Poliak, 2011) sostuvimos que en estas escuelas parecía reeditarse algo del mandato civilizador que atravesó la escuela primaria en los orígenes del sistema educativo, pero localizado en ciertos sectores sociales; es decir, no impregna a la totalidad del nivel secundario sino solo a aquellas instituciones que trabajan con sectores populares, dependiendo la inclusión de estos jóvenes del accionar y de la voluntad de estos docentes.

Como observamos, el discurso de la no culpabilización está atravesado por esta idea de reparación de las trayectorias “fallidas” de los estudiantes excluidos. De esta manera, en las ER, este elemento trascendental parece servir de sustrato para la construcción de una nueva idea de utilidad en torno a la labor docente. Sentirse útiles para estos jóvenes, por medio de la reversión de una trayectoria que parecía “trunca”, resulta central en la construcción de sentido, permitiendo articular una identidad “fortalecida”.

... En el camino vas a encontrar pibes que entraron escribiendo mal y salieron escribiendo bien, entraron con cero razonamiento y salen medianamente razonando, es decir el trayecto que hace cada uno es muy personal... vos no podés generalizar, pero yo lo que veo es que salen con un poquito más de madurez, con un poco más de objetivos y tienen una meta[...] El primer acto de colación del año pasado fue maravilloso, fue sorprenderte verlos ahí... muchos son papás y mamás, y verlos con sus chiquitos y con sus familias, familia que por ahí nunca aportó... y vos los veías ahí todos tan orgullosos, tan contentos con sus logros y bueno pienso que eso es un logro de la escuela.... (Profesora, Escuela 1).

En este marco, el compromiso con la tarea es vivido como condición necesaria para trabajar en las ER. Se constituye como un elemento central de estas narrativas y como significante común que aglutina distintos sentidos y permite dar cierta unidad y direccionalidad al trabajo, al mismo tiempo que posibilita diferenciarse y distinguirse del resto del cuerpo docente. Este compromiso, que es vivido como la aceptación de una carga a partir de una obligación moral que se supone supera las “responsabilidades” que el puesto de trabajo le impone, es al mismo tiempo el que le otorga un sentido particular a la tarea, ya que habilita un proceso de distinción respecto de aquellos que simplemente cumplen con lo que su función en el campo especializado le indica (Giraud, 2013).

Relatos estudiantiles: ¿apropiación del discurso de la no culpabilización?

La no culpabilización de los docentes hacia los estudiantes, como ya fue señalado, hace que el juicio profesoral acerca del fracaso escolar se aleje de las explicaciones que enuncian la falta de compromiso, esfuerzo o talento de los estudiantes. Lo recorrido hasta acá nos permite hipotetizar que este punto de

partida docente habilitaría la reinterpretación por parte de los estudiantes de sus trayectorias “fallidas” pasadas así como de su rendimiento actual en una clave que se distancie de las explicaciones hegemónicas que entrañan una responsabilización meramente individual y meritocrática del recorrido escolar. Esto nos lleva a preguntarnos si aquellos jóvenes que han transitado por las ER han resignificado en esta clave su historia escolar. ¿Aparecen en el relato biográfico de los estudiantes de las ER elementos de estos discursos docentes?

En las entrevistas realizadas, los jóvenes de las ER relataron su trayectoria educativa, señalando las razones por las cuales habían quedado fuera del sistema educativo. Si bien fueron variadas, pueden agruparse en, por un lado, ciertos accidentes vitales (enfermedades, conflictos familiares, adicciones, embarazos), por otro lado, situaciones estrictamente escolares (dificultades en la adaptación a la secundaria, conflictos con docentes, experiencias de “baja intensidad” que derivan en “la joda”⁷), por último, la asunción de responsabilidades laborales. En estos relatos observamos que la responsabilidad por esa salida de la escuela parece estar puesta en sí mismos⁸. Fueron ellos mismos los afectados por situaciones familiares, quienes no entendían cómo funcionaba el secundario, quienes prefirieron trabajar a estudiar, quienes entraron en la “joda” de salir, “ratearse”⁹, faltar, sin que la institución escolar haya tenido incidencia en ello. Desde el presente, estas situaciones son leídas como “equivocaciones” personales que les hicieron perder el tiempo y de las cuales generalmente se arrepienten.

Pasa que fue un año complicado, mis papás estaban, se separaron. No es una... cómo te puedo decir... me afectó. Y después otra que yo también tenía mala junta en el secundario, desde primer año que empecé, yo ya tenía mala junta. Primer año pasé con una previa, segundo año pasé con dos, después las di, y tercero ya me escapaba de las clases, a tal punto que casi me echan.... (Francisco, Escuela 1).

En relación con su situación actual, los egresados de las ER consideran que estas escuelas, especialmente sus docentes, constituyen una “ayuda” que les permitió concretar la finalización del secundario. Varios alumnos han señalado que los docentes son “buenos”, “buena gente”; la totalidad ha señalado que les explicaban, los acompañaban, los comprendían, así como que eran profesores “con los que se podía hablar”.

El chabón [refiere al profesor] te explicaba, no entendías, se ponía delante y te volvía a explicar, me entendés o no me entendés te decía y ya le agarraba la desesperación. Y mientras más... ¿Y si vos le decías que no? Te volvía a explicar y le agarraba la desesperación y se agarraba la cabeza así, iba para allá, volvía... [se ríe] ... Y él buscaba la solución como para que vos entiendas y fue muy gracioso. [...] Si no me equivoco era de Historia. Muy bueno, muy buena gente. (Alberto, Escuela 4).

Pero más allá de esta ayuda que les facilitó las cosas, fueron ellos que al haber tomado la decisión de retomar y finalizar los estudios lograron esa meta. Aquí aparecen dichos como *si tenés cabeza* (Alberto, Escuela 4), *si sos inteligente* (Marcos, Escuela 3) o *venís con el propósito de terminar* (Gianella, Escuela 4), las metas se alcanzan, es decir, *el título lo tenés*.

Como vemos, luego de haber transitado por la experiencia de las ER, la lectura que hacen acerca de sus recorridos escolares remite a su responsabilidad individual, aludiendo más que nada a decisiones equivocadas o acertadas que fueron delineando su trayectoria. Un esquema similar se evidencia cuando

7 El vocablo “joda” refiere de modo informal a aquellas actividades asociadas con la diversión o la “juerga”.

8 Solo cuando dejaron de asistir a la escuela por una enfermedad, la situación no es leída como un fracaso sino como un mero alejamiento temporario, es decir, no hubo una decisión de dejar la escuela, simplemente dejaron transitoriamente de asistir.

9 “Ratearse” equivale a la expresión “hacer novillos”, es decir, no asistir a clase.

hablan de aquellos compañeros de reingreso que volvieron a quedar fuera del sistema. Ese nuevo “fracaso” de los compañeros se debió a que volvieron “solo por la beca”, que “pierden el interés”, o porque sus opciones eran “la cárcel o el estudio”. De esta manera construyen un discurso diferenciador con quienes, según ellos, no habían tomado la decisión ni asumido el compromiso de terminar el secundario. Por ende, el discurso meritocrático e individualista sigue estando fuertemente arraigado y no se aleja del tipo de discurso que se puede encontrar en otras instituciones.

... hay un filtro. Cuando entrás, las primeras semanas, o sea ahí está, ya los que después siguen es porque van a seguir. [...] Están los que se van, porque bueno, pierden el interés, están los que venían solo para cobrar la beca, cobraban la beca y dejaban de estudiar. (David, Escuela 5).

Interrogarnos sobre las razones para que predomine este tipo de discurso que refuerza la responsabilidad individual, nos lleva a la cuestión del mérito definido como válido por y para las ER. Las instituciones educativas a partir de una construcción de lo meritório, definen un patrón de alumno que establece una serie de requisitos necesarios para permanecer y alcanzar el éxito en dicha institución, lo cual opera como una frontera de inclusión-exclusión. En las ER, las miradas docentes contribuyen fuertemente a la definición de un criterio meritocrático en el que cobra centralidad el esfuerzo, es decir, solo aquellos jóvenes que “se esfuerzan” y logran demostrarlo, tienden a permanecer en estas escuelas (Nobile, 2014b). Junto con la mirada que pone el acento en la condición de vulnerabilidad que atraviesa a estos jóvenes, aparece la definición de ellos como jóvenes que se “esfuerzan mucho”, que realizan un empeño importante para sostener la escolarización.

... 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).

Ahora bien, ¿qué tipo de esfuerzo es valorado? Por un lado, encontramos el esfuerzo que podríamos llamar “interno”, que consiste en el trabajo académico que les demanda la escuela así como otros aspectos que remiten a lo conductual del “oficio del alumno” (Perrenoud, 2006). Así los profesores, a la hora de evaluar a sus estudiantes, toman en consideración sus actitudes, la asistencia y participación en clase, la demostración de interés, así como el mantenimiento de la carpeta completa. Al mismo tiempo, observamos cierto grado de indulgencia en los profesores, ya que en palabras de ellos, a la hora de evaluar es necesario contemplar “lo humano”, esto es, la situación por la que atraviesa cada estudiante.

[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 [...] Es todo muy pactado, si algún día un chico no puede hacer la prueba por algún problema “bueno, lo hacemos para la próxima vez”. [...] [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. (Profesora, Escuela 4).

A este esfuerzo “interno” se agregan otras consideraciones que se cuelan en la valoración que los profesores realizan de los estudiantes, que podríamos denominarlos “esfuerzos extraescolares”, los cuales aluden a lo que los alumnos realizan para volver a estudiar. Si bien lo que hagan fuera de la escuela no es directamente canjeable en términos académicos, tiene sus efectos ya que predispone a los docentes a seguir apostando por sacar adelante al alumno. Así valoran ese esfuerzo “extra” por salir adelante. Es la mirada que reconoce lo transitado por ellos antes de llegar a las ER, pero también las responsabilidades ya asumidas por fuera de la escuela.

Que se yo, hay veces haces un relevamiento y los chicos te dicen “trabajo de 5 de la mañana a 5 de la tarde, entro acá 5:30 y salgo a las 10 de la noche”. [...] Vos ves que es un esfuerzo muy grande que hacen... (Profesor, Escuela 3).

Es así que esa frontera entre el adentro y el afuera que era un aspecto estructural de la forma escolar moderna (Dubet, 2006) se va desdibujando, y conduce a que la vida extraescolar deje de ser un elemento ajeno para las consideraciones docentes. Es necesario aquí remarcar que no todo lo que realicen los estudiantes extramuros es válido para ser canjeado como mérito en la escuela. La conceptualización de alumno prevaleciente hace que la misma institución esté interesada en ciertos aspectos de su vida extraescolar, como por ejemplo los relativos a las responsabilidades laborales y familiares asumidas. Es decir, solo es incorporado aquello que contribuye a estabilizar el patrón de alumno que habla de un joven que se “esfuerza”.

Las ER redefinen aspectos de la forma escolar, pero a pesar de ello el discurso meritocrático sigue siendo un estructurador de la institución y de la definición de quiénes permanecen allí. A pesar de que la definición del mérito en estas escuelas reconozca los esfuerzos que hacen los alumnos y la valoración de su compromiso y que prevalezcan 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 un protagonismo renovado en las ER al prevalecer una evaluación que vuelve a considerar los desempeños estudiantiles en términos individuales, independientemente de las condiciones socioeconómicas y culturales que atraviesan la vida de estos jóvenes. La escuela es profundamente meritocrática, y las ER, a pesar de la renovación de algunos de sus aspectos institucionales, no escapan a dicho rasgo estructural, el cual pareciera dificultar la posibilidad de construir otras explicaciones acerca de los rendimientos individuales.

Potencialidades y límites de la no culpabilización:

Subjetividades docentes y estudiantiles en la política de reingreso

Llegados hasta aquí, nos preguntamos tanto por las potencialidades como por los límites del punto de partida de las ER entorno a la no culpabilización por las trayectorias escolares en el trabajo con los estudiantes.

Entre las potencialidades, observamos que este punto de partida habilita la construcción de vínculos estrechos que resultan significativos para docentes y estudiantes, que permiten volver a enlazar a estos actores con la institución escuela, dándose cierta reconciliación con ella. Estos vínculos son posibles no solo por las características del formato escolar que lo facilitan, sino por la circulación de otras miradas acerca de estos jóvenes que se reinsertan en el sistema educativo, las cuales constituyen una apuesta por sacar adelante su escolarización.

La confianza en las capacidades personales al verse siempre avanzando en un formato que se los permite, a la vez que interactúan con un equipo docente que valora particularmente sus esfuerzos para sostener la escolarización, tiene fuerte impacto en la percepción de los estudiantes acerca de las posibilidades de tener bajo control su vida escolar y, en cierta medida, personal.

... 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).

El tipo de experiencia que se va configurando a partir de la participación en este tipo de vínculos lleva

a que quienes atravesaron la experiencia de reingreso como estudiantes ganen en la construcción de un relato biográfico que reafirma las cualidades del yo, operando como una “teodicea”¹⁰ del propio éxito que reordena el mundo personal para poder justificarlo (Nobile, 2014a). Al mismo tiempo esto se traduce en una revalorización que hacen los estudiantes sobre sus capacidades individuales, que les permite proyectar a futuro y renovar el entusiasmo, ampliando así su capacidad de agencia (Ortner, 2006)¹¹.

No después, me entusiasmé porque me iba bien, cosa que en el..., como te dije, era vago y no es que no me daba la cabeza, sino que era vago, me entusiasmé porque aparte veía que en este colegio fue el primer 10 que me saqué.... (Santiago, Escuela 5).

... Volvés a estudiar, yo en el 2006 pasé sin problemas, todas las materias, [...] Estaba todo bien, pasé 2006 y no veía la hora de que pasen las vacaciones para empezar 2007 y terminarlo entendés, tenías ese entusiasmo de seguir y seguir y seguir y terminarlo. (Marcos, Escuela 3).

La no culpabilización pone en marcha, a través del vínculo construido, un ida y vuelta entre docentes y alumnos que resulta en la posibilidad de construir sentidos respecto a la labor docente que se realiza en estas escuelas con estos jóvenes. Les permite, por un lado, llevar a cabo su labor y verla materializada, más bien, personificada en cada estudiante al ver el cambio de estos jóvenes en el tiempo —desde que llegan hasta que egresan—, y por el otro, recibir el reconocimiento de los estudiantes por la “ayuda” brindada. Esto encierra fuertes gratificaciones para el cuerpo docente de las ER, permitiendo así la renovación del compromiso y sacrificio que demanda la tarea en estas escuelas.

... La gran diferencia que hay por ahí con otras escuelas es que el laburo se ve [...] Se ve plasmado en los pibes, ellos te lo devuelven, te lo devuelven obviamente con las preguntas, con lo que hacen, con lo que dice, con la actitud que tienen frente al estudio. (Profesor, Escuela 3).

A pesar del horario que es vespertino y que se hace bastante duro de la noche, [...] Realmente un desafío interesante, y sobre todo que me gusta porque se palpa el afecto acá adentro, alumnos y profesores, es realmente muy conmovedor esto. Acá dentro encuentran un afecto desmedido, y lo agradecen... sienten que los he querido, sienten que todos los queremos en realidad. Eso realmente es una felicidad, porque los vemos por la calle y sabemos que están reconociéndonos como los profes de la EEM [número de la escuela]. (Profesora, Escuela 4).

De esta manera, la configuración vincular que se construye en las ER tiene efectos positivos en el desarrollo del trabajo escolar y en la inclusión de quienes logran responder al patrón de alumno que allí se delimita. Pero a pesar de estas potencialidades, es posible identificar ciertos límites que es preciso señalar.

Como mencionamos, en los relatos de los jóvenes no alcanzamos a identificar elementos del discurso docente que pone en el centro de la escena a factores no individuales que inciden en la definición de las trayectorias escolares. En su lugar, vemos un reforzamiento del discurso individualista. La modificación del formato, el compromiso docente, la vigencia de otras miradas que suspenden aquellas que estigmatizan a la juventud de sectores pobres, han generado posibilidades para que estos jóvenes terminen el secundario, pero al mismo tiempo esto hace que cada estudiante sea nuevamente responsable por el

10 Weber (1999) se plantea el problema de la teodicea en sus últimos escritos sobre sociología de la religión, en la que ésta constituye una forma de justificar y dar sentido a las tensiones ineludibles que se planteaban en el mundo en torno a la desigual distribución del sufrimiento. Es la tensión entre fortuna y mérito, en donde el que es afortunado necesita saber que tiene derecho a serlo, que lo “merece” sobre todo en comparación a otros, así como necesita saber que el otro merece aquello que le sucede.

11 Para Ortner (2006), la agencia involucra dos “campos de sentido”, uno que explora el tema de la intencionalidad y de la persecución de proyectos (definidos culturalmente), y el otro, que remite a la dimensión del poder, es decir, observa la acción de los sujetos dentro de relaciones sociales de inequidad, asimetría y fuerza.

resultado de ese tránsito, sea éste exitoso o bien implique una nueva exclusión en el sistema. De esta manera, el mismo tránsito por el dispositivo escolar de reingreso implica un proceso de responsabilización individual. Al partir las ER de una hipótesis que señala al formato como problemático, una vez que éste es modificado y que los docentes se han “sacrificado”, no queda más que cada joven se haga responsable del resultado de esta nueva oportunidad que la sociedad les dio para reinsertarse. Esto parece darse tanto entre los exitosos como entre quienes no lograron integrarse en este formato.

Este relato biográfico tendió así a la invisibilización de los soportes, ganando en un discurso individualista y de responsabilidad personal por su redención. Si bien valoran la “ayuda” de sus docentes, no la significan como clave para la obtención del título secundario. Al mismo tiempo, podemos considerar que la conceptualización por parte de los estudiantes del trabajo docente como “ayuda”, es decir, como algo gratuito que se realiza por “gusto”, “por vocación”, y que excede a la responsabilidad docente, dificultaría la presencia de visiones críticas en torno a su formación en las ER.

Por último, queda volver a mencionar que los sentidos de la tarea docente están en estrecha vinculación con las miradas que tienen sobre los jóvenes estudiantes en tanto vulnerables. Esto nos lleva a preguntarnos lo siguiente: si el reconocimiento de esa tarea se da gracias al sacrificio y las cualidades excepcionales de estos profesores, ¿es posible entonces que sean identificados al mismo tiempo como responsables de una política de Estado que busca garantizar un derecho? Por otra parte, es necesario interrogarse por las posibilidades de construir sentidos comunes en torno a la escolarización así como garantizar mayores niveles de igualdad en el cumplimiento de la educación obligatoria cuando la condición pobreza y vulnerabilidad social de los estudiantes parece ser clave para la construcción de sentido de la tarea docente.

Reflexiones finales

A lo largo del artículo nos propusimos aportar al estudio del papel que juegan las nominaciones y expectativas docentes en los procesos de inclusión educativa en el nivel secundario, particularmente de jóvenes de sectores populares. Para ello analizamos el caso de las **Escuelas de Reingreso** de la Ciudad de Buenos Aires en las cuales las nominaciones de los equipos docentes están teñidas por el mandato de incluir a aquellos jóvenes de sectores pobres que presentan dificultades en el sistema educativo. Estas nominaciones se caracterizan por evitar la culpabilización de los estudiantes por sus trayectorias escolares “fallidas”, poniendo el foco en las necesidades de esta población y valorando los esfuerzos que realiza para sostener en el tiempo la escolarización secundaria.

Al indagar en los factores que permitieron la circulación de estas miradas docentes, observamos la relevancia que tuvo, al momento de la implementación de la política, la construcción de un plan pensado en modificar algunos de los rasgos excluyentes de la escuela secundaria tradicional y la selección de perfiles directivos marcados por un alto compromiso con la inclusión social y educativa de los jóvenes de sectores populares. Esto delimita formas de trabajo particulares que, por un lado, colaboran con un proceso de socialización y selección informal de los docentes que refuerza este tipo de miradas, y por el otro, generan un fuerte compromiso y otorgan sentido a la tarea docente.

En relación con los efectos de este tipo de discursos en los relatos de los estudiantes, es posible advertir formas particulares de apropiación. Si bien valoran la ayuda que la escuela y, particularmente, sus docentes les brindaron para afrontar la finalización de la escuela secundaria, el relato construido acerca de sus trayectorias refuerza la responsabilización individual, en el sentido de que los “fracasos” escolares previos son aún leídos como equivocaciones personales, mientras que reafirman sus capacidades individuales para alcanzar el título secundario. De esta manera, observamos que la experiencia de reingreso

habilita tanto en docentes como en estudiantes un reforzamiento de los sentidos biográficos y muestra la necesidad de cada sujeto de narrarse a sí mismo como protagonista, en detrimento de otro tipo de prácticas políticas y colectivas.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Uría, F. (1995): Escuela y subjetividad, *Revista Cuadernos de Pedagogía*, (242) 56-64.
- Arroyo, M. (2012): Mutaciones en el sentido de enseñar en la escuela media de la Ciudad de Buenos Aires, *Jornadas de Jóvenes investigadores en Educación* (Buenos Aires, FLACSO).
- Arroyo, M. y Poliak, N. (2011): Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de Reingreso, en: G. Tiramonti (dir), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (Rosario, Homo Sapiens).
- Birgin, A. (1999): *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego* (Buenos Aires, Troquel).
- Bolívar, A. y Gijón Puerta, J. (2008): Historias de vida que deshacen profecías de fracaso, *Revista Cuadernos de Pedagogía*, (382) 56-59.
- Bourdieu, P. (2000) [1979]: *La distinción* (Bogotá, Taurus).
- Bourdieu, P. y Saint-Martin, M. (1998): Las categorías del juicio profesoral, *Propuesta Educativa*, (19) 4-19.
- Castel, R. (1997): *La metamorfosis de la Cuestión Social* (Buenos Aires, Paidós).
- Dubet, F. (2006): *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad* (Barcelona, Gedisa).
- Escudero Muñoz, J. M. et al., (2009): El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas, OEI, *Revista Ibero Americana de Educación*, (50). Disponible en <http://www.rieoei.org/rie50a02.htm>.
- Giraud, C. (2013): *¿Qué es el compromiso?* (San Martín, UNSAM Edita).
- Guber, R. (2001): *La etnografía. Método, campo y reflexividad* (Bogotá, Norma).
- Kaplan, C. (1997): *La inteligencia escolarizada: un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica* (Buenos Aires, Miño y Dávila).
- Kaplan, C. (2008): *Talentos, dones e inteligencia. El fracaso escolar no es un destino* (Buenos Aires, Colihue).
- Kessler, G. (2004): *Sociología del delito amateur* (Buenos Aires, Paidós).
- Nobile, M. (2013): Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales (FLACSO Argentina). Disponible en: <http://www.flacsoandes.edu.ec/dspace/handle/10469/6118>.
- Nobile, M. (2014a): Emociones, agencia y experiencia escolar: el papel de los vínculos en los procesos de inclusión escolar en el nivel secundario, *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, RELACES, (14) 68-80. Disponible en: <http://relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/299/202>.

Nobile, M. (2014b): Redefiniciones del mérito en secundaria: el lugar del esfuerzo en las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires, *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (18) 87-110. Disponible en: <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/757/1354>.

Ortner, S. B. (2006): *Anthropology and Social Theory. Culture, Power and the Acting Subject* (Durham and London, Duke University Press).

Perrenoud, P. (2006): *El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar* (Madrid, Editorial Popular).

Popkewitz, T. (1998): *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente* (Barcelona, Pomares-Corredor).

Rist, R. (1991): Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones de la teoría del etiquetado, *Educación y Sociedad*, (9) 179-19.

Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1970): *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno* (Madrid, Morova).

Smith, L. M. (1994): Biographical Method, en: N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (California, Sage Publications).

Terhart, E. (1987): Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?, *Revista de Educación*, (284) 133-158.

Terigi, F. (2009): La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites, *Revista de Educación*, (350) 123-144.

Tiramonti, G. et al., (2007): *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia educativa. Informe final de investigación* (Fundación Carolina de España/FLACSO Argentina).

Viñao Frago, A. (2002): *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas: Continuidades y Cambios* (Madrid, Morata).

Weber, M. (1999): *Sociología de la Religión* (México, Ediciones Coyoacán).