

V Jornadas de Sociología de la UNLP

10, 11 y 12 de diciembre de 2008

Mesa: Jóvenes, escuela media y procesos de desigualdad

Título: Volver a la escuela. Las percepciones sobre los jóvenes como condición de posibilidad de la inclusión educativa.

Autoras: Mariela Arroyo (FLACSO - UBA): marroyo@flacso.org.ar

Mariana Nobile (UNLP, FLACSO – CONICET): mnobile@flacso.org.ar

Introducción

El presente trabajo se enmarca en una investigación más amplia que se proponía indagar el desarrollo de las Escuelas de Reingreso como política pública en el marco de un sistema educativo fuertemente fragmentado. Dicha investigación, buscaba analizar cómo estas escuelas se proponían, a través de la modificación del formato escolar tradicional, garantizar el derecho a la educación de los jóvenes que quedaron fuera de la escolarización media. En este marco, nos preguntamos más específicamente sobre los efectos que esta política tiene en la construcción de los jóvenes en tanto sujetos sociales y en las posibilidades que la misma habilita para la inclusión social de los mismos.

Para ello analizaremos el modo en que la normativa y los docentes de las escuelas de reingreso interpelan a sus alumnos, en constante diálogo con el modo que prevalece en las escuelas medias tradicionales. Nos interesa analizar las implicancias que estas percepciones tienen como potencializadoras o como obstaculizadoras de la inclusión educativa y social en un escenario fragmentado. Intentaremos por lo tanto ir revisando las tensiones que atraviesan una política diferencial, que intenta superar la mirada deficitaria sobre sus destinatarios, pero que se encuentra constantemente con los riesgos de construcción de subjetividades subalternas que pueden minar la posibilidad de inclusión de los jóvenes en un espacio de interlocución común.

Como contrapunto, se llevará a cabo un análisis de las autopercepciones de los jóvenes a partir de su reinscripción en la educación, observando los cambios que ellos evidencian en el modo en que eran concebidos en las escuelas tradicionales y como lo son en las escuelas de reingreso. Asimismo analizaremos la contradicción que supone en los jóvenes la convivencia de la percepción de una escuela “diferente” en tanto brinda posibilidades y no tiende a la expulsión, con la propensión a autoresponsabilizarse por sus fracasos escolares previos.

Así, a partir de los distintos testimonios (tanto de docentes como de alumnos) observamos que en estas escuelas prevalece una mirada positiva y de confianza sobre los jóvenes que parece operar como condición de posibilidad para su permanencia en la escuela. No obstante, al mismo tiempo, se construye un nuevo patrón de estudiante que delinea nuevas fronteras, excluyendo nuevamente a un grupo de alumnos de la escolarización media.

Breve descripción de la política de escuelas de reingreso

Las escuelas de reingreso son escuelas creadas a partir del año 2004¹ en la CBA con un plan de estudios y un régimen académico particular. Este plan de estudios está pensado para un sector particular de la población joven, aquella que *“por motivos diversos no comenzó sus estudios de nivel medio, o ha visto interrumpida su escolaridad”* (Res. 814/SED/04).

De este modo queda explicitado desde los fundamentos del plan que el mismo no es para todos, al mismo tiempo que se vislumbran algunas de las concepciones acerca de los potenciales alumnos sobre los que se construye la norma:

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.

Así, nos encontramos con una mirada puesta en las características que diferenciarían a estos jóvenes del patrón de alumno pensado para la escuela media y que parecerían vinculadas a su fracaso en el sistema educativo. A su vez, esta misma idea contiene otro elemento que la tensiona: si la escuela debe cambiar su propuesta por una más flexible, hay algo de las escuelas - y no de estos jóvenes- que causaría el fracaso escolar. Dentro de esta tensión que atraviesa constantemente la propuesta, parece predominar en el diseño del plan, la mirada sobre aquellas características del sistema educativo que llevan al fracaso escolar de los jóvenes, o por lo menos de estos jóvenes.

En otro trabajo (Arroyo *et. al.*, 2007) analizamos este abordaje como un pasaje en la forma de construcción de la política educativa, que pasa ya no por acentuar el déficit de los destinatarios, sino por marcar las características deficitarias del propio sistema educativo. Es decir, las responsabilidades en relación con las experiencias de fracaso escolar no estarían puestas en los sujetos educativos, sino que el acento está puesto en aquellas características expulsivas de las escuelas medias tradicionales, que llevan a que los alumnos que no se adaptan al rígido patrón prevaleciente en ellas, a la larga sean expulsados. Quien fracasa no sería el

¹ Entre el año 2004 y el año 2005 se crearon 10 Escuelas de Reingreso.

alumno sino el sistema educativo que no pudo garantizarle su derecho a la educación. Sin embargo, estas características expulsivas del sistema se miden en relación con las características de los jóvenes que las escuelas excluyen, ya que la forma de la escuela tradicional no está preparada para recibir esta nueva población con características distintas a las que tradicionalmente albergó.

La normativa hace referencia a un conjunto de otras condiciones: tener la edad mínima de 16 años y la edad máxima de 18 para inscribirse en el primer nivel de las asignaturas del plan. Requiere 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. *“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. 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”*. Esta última prerrogativa que establece la normativa, en la práctica, registra algunas excepciones, teniendo lugar un conjunto de estrategias organizadas en los establecimientos para flexibilizar el acceso y permanencia de los estudiantes².

De este modo, 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.

Vale la pena señalar que la “flexibilidad” es otro de los aspectos estructurantes de esta propuesta no sólo en la definición curricular. Así, 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*.

En efecto, el plan de estudios presenta un régimen distinto en función de una población particular al tiempo que entrega un título común, con el fin de no establecer diferencias de acreditación. Se propone lograr objetivos generales y pone el énfasis en lo común con el conjunto del sistema, al tiempo que plantea estrategias diferenciales para lograrlos.

² Cuando a las escuelas acuden chicos y chicas que no han pasado más de un año fuera del sistema, o no cumplen con la edad estipulada, pero vienen de intentos anteriores fallidos (por ejemplo, reiteradas repeticiones), tienen hijos o tienen que trabajar, en general, se evalúa el caso en particular y se pide la excepción a la Dirección de Área de Educación Media del Ministerio de Educación de la Ciudad.

De esta manera, es en relación con las características de la población destinataria y, más precisamente, con el diagnóstico de los motivos por los cuales esta población abandonó la escolaridad común (rigidez del régimen académico, repitencia por deuda de asignaturas, poca flexibilidad horaria, etc.) que se plantea la necesidad de un plan de estudio y un régimen académico flexible para “adecuarse” a las posibilidades de cursado que tiene esta población. Desde esta perspectiva el plan ofrece un número reducido de asignaturas de cursado simultáneo (“las materias básicas del currículum”) 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”* (Res 814/SED/04)

Para la construcción de estos trayectos, este plan dispone 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 alumno puede cursar y aprobar asignaturas de distintos cursos o niveles del plan de estudios. Los estudiantes no deberán recursar ninguna asignatura ya aprobada, pudiendo avanzar en su trayectoria aún sin poder cursar la totalidad de las asignaturas de un año. En la misma dirección, son consideradas válidas aquellas asignaturas equivalentes aprobadas en cualquier institución de nivel medio oficialmente reconocida, independientemente de la aprobación del año escolar completo. Así el único requisito para cursar una asignatura es tener aprobada las correlatividades definidas en el plan de estudios. Este formato contempla también un régimen de asistencia por asignatura, entre otras modificaciones al régimen académico³.

Las escuelas de reingreso suponen una flexibilización novedosa en el régimen académico tradicional. Los trayectos y agrupamientos de estudiantes son un ejemplo muy claro. Sin embargo, no hay cambios sustantivos respecto a la organización curricular aunque los talleres optativos en algunas escuelas posibilitaron el ingreso de nuevos conocimientos así como la articulación de distintas asignaturas.

De esta manera, si analizamos las líneas generales del plan de estudios podríamos pensar que este mismo plan, habilitaría su aplicación al resto del sistema educativo de la Ciudad, es decir, que muchas de las diferencias que presenta se vinculan con flexibilizaciones de los planes

³ Otra particularidad es que contempla una combinación de materias anuales y cuatrimestrales, y de unidades curriculares de cursado optativo (Artes, Actividad Física y Taller Práctico). Asimismo estas escuelas cuentan con Tutorías, un Sistema de Apoyo Escolar, y Asesores Pedagógicos, con el fin de facilitar y acompañar la cursada. También prevé horas institucionales para el trabajo con estudiantes y reuniones entre docentes.

tradicionales que podrían ser pensados para toda la población y que intentarían dar respuesta a algunos problemas propios del nivel medio en general.

¿Quiénes asisten a las Escuelas de Reingreso? Breve descripción de la matrícula

La población que asiste a las escuelas de reingreso se caracteriza por tener trayectorias fallidas a lo largo de su escolaridad, algunos desde el nivel primario y otros durante la secundaria, que los llevaron a permanecer fuera del sistema por distintos períodos de tiempo. Estos jóvenes tienen entre 17 y 22 años de edad y su situación socioeconómica es bastante precaria.

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 dejar en algún momento su escolaridad. Entre las principales, podemos mencionar: las dificultades para transitar exitosamente el pasaje de la escuela primaria a la secundaria, las inasistencias reiteradas provocadas por la asunción de responsabilidades laborales y/o familiares, el involucramiento con drogas y/o alcohol.

El pasaje de la primaria a la secundaria 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" (Rossano, 2006:301). Las dificultades que se les presentan en este tránsito, muchas ocasiones, genera que los chicos repitan (algunos de ellos en varias ocasiones) el primer año de la escolarización media, provocando en algunos casos su abandono.

La escuela secundaria tradicional demanda a sus alumnos una dedicación exclusiva, situación que no se lleva bien cuando los alumnos se ven en la necesidad de trabajar o afrontar responsabilidades familiares que le insumen ese tiempo demandado por la escuela. Esto provoca que aquellos que trabajan o, por ejemplo, tienen hijos, tengan serias dificultades para congeniar ambas responsabilidades, lo que les lleva a faltar en reiteradas ocasiones quedándose libre, o bien, a abandonar.

Otra situación planteada que, en muchas ocasiones, conduce al abandono se da cuando comienzan con problemas de drogas y alcohol que los llevan a tener un ritmo de vida que se hace difícil congeniar con la de la escuela, presentándose dificultades para asistir a clase, seguir los contenidos de las materias, etc.

Efectos de las miradas docentes sobre los jóvenes: la confianza como punto de partida para la inclusión y el esfuerzo como condición

Distintas investigaciones han mostrado que en la actualidad tiende a prevalecer una visión negativa sobre los jóvenes en general (Chaves, 2005; Reguillo, 2000). En ciertos ámbitos de socialización, como son la escuela y la familia, aparece con fuerza la representación del joven como “desinteresado y/o sin deseo”, mostrando este desinterés en lo que se le ofrece desde estas instancias como desinterés absoluto (Chaves, 2005). Una encuesta realizada recientemente refleja las opiniones de los docentes acerca de los jóvenes que actualmente asisten a la escuela secundaria y las primeras cinco características de los alumnos que señalan es que son “poco estudiosos”, “irresponsables”, “vagos”, “con problemas de adicción” y “violentos” (Dussel *et. al.*, 2007:56). Es así, que al hablar de la “juventud”, los docentes ponen en evidencia la prevalencia del sentido común, marcando los clichés y estereotipos vigentes acerca de este grupo social. Esto hace que los adultos de la escuela, a partir de la incomprensión de sus alumnos, mantengan una visión nostálgica, marcando siempre 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 estas escuelas nos encontramos con algo diferente, parecería que las miradas que prevalecen sobre estos jóvenes interrumpen, en alguna medida, estas representaciones. Aunque aparecen matices, un primer elemento común que tiende a quebrar 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. En la mayoría de las entrevistas la mirada sobre los jóvenes, el contrario, oscila desde una idealización (por el esfuerzo, por los sectores de los que provienen) a una victimización de los jóvenes, pasando por un sinnúmero de lugares que van entre estos dos polos.

De este modo, si la responsabilidad sobre los destinos sociales no es enteramente de los jóvenes, entonces lo que aparece como contraparte es la responsabilidad de los adultos, ya sean representados por el Estado, por la escuela o por las familias. Así, la acción o la inacción de estos agentes es tomada en la mayoría de los casos como responsable del fracaso escolar y de las trayectorias de los jóvenes. Sin embargo, variarán las posiciones de acuerdo con quiénes sean vistos como los responsables y de acuerdo a cuál es la forma de intervención – reparación que los adultos (docentes en este caso) asuman para ellos mismos y para la escuela.

Desde esta perspectiva, la contracara de estas construcciones discursivas se vincula con el lugar que la escuela y los docentes tienen en relación con estos jóvenes. Como mencionamos en trabajos anteriores parece ser condición de posibilidad del funcionamiento de estas escuelas el compromiso de los docentes con la tarea y con los jóvenes (Arroyo *et al.*, 2007; Arroyo y Poliak, 2008). Compromiso que tiene distintos sentidos, pero que comparten la convicción de actuar – y en este caso se trata de enseñar- para conseguir alguna transformación en la vida de estos jóvenes. Ahora bien, al igual que las distintas miradas que se construyen sobre los jóvenes y sobre la responsabilidad de los distintos actores sobre su destino escolar y social, la idea de compromiso presenta distintos matices que van desde posiciones vinculadas a la militancia política hasta aquellas que adoptan un carácter más cercano a la redención o la compasión.

“Y, fijate lo que está pasando en el hall, preceptores, profesores, ¿sabes que están haciendo? Arreglando las sillas de la escuela (...); además ya tenemos un armario para la biblioteca que lo están reacondicionando ellos. Otro se encargó de juntar todas las cortinas para mandar a hacer el ruedo (...) Digo, vos ves que desde el 13 de febrero volvimos a la escuela, en un 95% hubo una colaboración docente impresionante y no por esto descuidamos lo pedagógico. Porque por otra parte con X le dijimos a todos los docentes “muchachos acá está toda la tarea para este periodo, revisen los programas, reformulen las planificaciones, qué acciones tienen previstas (...) es un trabajito no solo 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 compromiso no siempre preexiste a la incorporación a la escuela. Podría pensarse que, si los chicos aprenden el oficio de alumnos (disciplinamiento en horarios, normas, etc.) los profesores también deben hacer lo suyo en su rol: se van construyendo como docentes de reingreso y aprender el compromiso parece ser parte de esto. Parecería que hay un discurso institucional (que se construye y reconstruye en varios niveles: normativa de creación, reglas institucionales, etc.) que se va transmitiendo a los nuevos docentes y que sirve de filtro para dejar afuera a aquellos docentes que no comparten algo de la ideología y de la propuesta de estas escuelas. La apropiación de este discurso es parte de la socialización docente e implica compartir algunos de los rasgos discursivos que permiten conservar la impronta de inclusión basada en la enseñanza (Tiramonti *et. al.*, 2007).

En un trabajo anterior (Arroyo y Poliak, 2008) analizamos como las escuelas de reingreso se convierten en un escenario propicio para poner en juego el elemento vocacional que acompañó la construcción de las identidades docentes a partir de lo que Dubet (2006) denomina Programa Institucional Moderno. El discurso del compromiso es una forma de expresión de este elemento, que es el que hace posible continuar trabajando en condiciones adversas a través de la construcción de una mística particular que se asocia al trabajo con poblaciones de bajos recursos (Redondo, 2004). Así, algo de lo trascendente del mandato civilizador moderno sigue operando

en estas escuelas y con estas poblaciones. La intención civilizatoria y la imagen redentora del docente sigue presente en los relatos de los docentes entrevistados

Ahora bien, como señalamos anteriormente, las distintas miradas que sobre su tarea tienen los docentes implican distintas miradas sobre los jóvenes y por lo tanto se vinculan directamente con la construcción de sentido sobre la tarea. Entonces, ¿qué relación tiene esta mirada redentora sobre la construcción de los jóvenes? En efecto, si el sentido de la tarea está unido a la salvación de estos jóvenes, significa que ellos deben ser redimidos y por lo tanto algo del orden de la carencia está presente en estas apreciaciones.

Podemos analizar, de este modo, como los distintos discursos acerca del compromiso que analizamos en el trabajo antes citado (Arroyo y Poliak, 2008), implican distintas concepciones sobre los jóvenes. Encontramos que en algunas escuelas predomina una suerte de discurso militante que como afirmamos anteriormente no culpabiliza a los jóvenes por el lugar social en el que se encuentran y tampoco por una trayectoria escolar signada por el fracaso, sino que se centra en un análisis crítico de las políticas de Estado de los últimos años.

“Creo que estas escuelas vienen a dar respuesta a un problema donde el sistema falla, el sistema tradicional generado por un modelo en el que iban al secundario una minoría de la población el que no iba al secundario era absorbido por el mercado de trabajo (...) pero desde que ese modelo se paró y empezó a funcionar al revés, empezó a expulsar gente y entonces todo se empezó a poner muy feo y los adolescentes que no podían entrar a la escuela tampoco podían entrar al mercado de trabajo(...) Mientras tanto no le damos una esperanza, un horizonte, un proyecto, no le damos trabajo, a veces no le damos de comer. La escuela media no estaba acostumbrada a tomar a todos los chicos (...) Eso también es responsabilidad institucional, entonces empiezan los proyectos para emparchar la situación” (Asesor, Esc.4)

“Vemos que el trabajo en estas escuelas -no lo voy a decir como negativo- es militancia. Se hizo y se sostuvo esta escuela por militancia, militancia como docentes y militancia social, la tenés que ver desde la perspectiva ideológica, tener un posicionamiento social para poder ser de esta escuela y el posicionamiento social es “muchachos peleemos por la igualdad, nivelemos, integremos” (Dir. Esc. 1).

Parece predominar en este grupo de docentes el reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derecho, al mismo tiempo que se los construye como víctimas de un sistema social injusto. No es que los jóvenes no tengan responsabilidades, pero las obligaciones parecen estar puestas en primer término en los adultos como responsables de garantizar a los jóvenes educación y tener un lugar en la sociedad y recién allí se les exige el cumplimiento de sus obligaciones. Desde esta posición, algo de la tarea docente asume un carácter trascendente ya que los docentes se encuentran ante una misión heroica de reparación social.

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

docentes de este grupo dan cuenta de una fuerte preocupación por regular el presente de los jóvenes, resguardarlos, protegerlos, lo que implica, en muchos casos, aún sin culpabilizarlos, colocarlos en un lugar de carencia y subordinación.

“... 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” (Prof. Esc. 3).

Por último, encontramos un grupo minoritario de docentes que presenta en sus relatos rasgos discursivos vinculados a lo que denominamos compasión–contención. Estas posiciones no culpabilizan directamente al estudiante pero, en muchos casos, sí a su entorno. El estudiante aparece como una víctima de las condiciones sociales y familiares en las que nació y la escuela intenta compensar de alguna manera estas carencias.

“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” (Dir. Esc. 4)

Estas posiciones no implican una lectura crítica de la sociedad, no se analizan las causas sociales que llevaron a los distintos sujetos a ocupar posiciones sociales desiguales, sino simplemente parte de la compasión del lugar social en que se encuentra el otro (en este caso el estudiante) e intentan una reparación personal a través de la idea de contención. Así, la distancia o la diferencia con los otros es la que rige este vínculo, y su sufrimiento y padecimiento son definitorios para dar sentido al vínculo y a la tarea. Retomando a Arendt (1992), este tipo de vínculo al que ella denomina compasión surge de la comprensión del padecimiento del otro y tiene como motivación atenuarlo, pero al basarse en la diferencia con el otro no puede producir identificación en términos colectivos, suprimiendo la posibilidad de construir un nosotros y toda potencialidad política. Sostiene que *“la compasión es, desde un punto de vista político, irrelevante e intrascendente, debido a que anula la distancia, el espacio mundano interhumano donde están localizados los asuntos políticos, la totalidad de la actividad humana. En general, la compasión no se propone transformaciones del mundo con el fin de aliviar el sufrimiento humano, pero, si lo hace, evitará el largo y fatigoso proceso de persuasión, negociación y compromiso en que consiste el procedimiento legal y político...” (Arendt, 1992:87,-88).*

Si el otro no es un semejante, no es un igual, difícilmente pueda ser considerado un ciudadano que puede intervenir como un par en el espacio público. Estas posiciones son las que

más se alejan de la construcción de sus estudiantes como sujeto de derecho y aportan a la construcción de subjetividades subalternas, más cerca de lo que Duschastky y Redondo (2000) denominaron tutelados y asistidos.

Sin embargo, como decíamos anteriormente, más allá de las diferencias de estas posiciones, y por lo tanto, de los diversos efectos que éstas pueden tener en la construcción de sujetos políticos, el discurso del compromiso encierra en todos los casos la convicción de que algo es posible a través de la escuela. Y en todos los casos, ese algo posible parece tener una fuerte impronta en la enseñanza.

Si es posible enseñar, es porque hay un otro que puede aprender. Y esto es un denominador común en la mayoría de las entrevistas realizadas. La confianza de que los jóvenes pueden parece ser condición de posibilidad del trabajo en estas escuelas y parece basarse en el reconocimiento del estudiante como persona (y como veíamos en muchos casos también como sujeto de derecho).

“...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).

Así, la confianza de los adultos depositada en los jóvenes parece tener fuertes efectos en la construcción de la autoestima y en la posibilidad que les brinda para imaginar un futuro. Esto es sumamente importante si tenemos en cuenta que estos chicos vienen de reiterados fracasos escolares que venían a señalarles sus imposibilidades.

“...Para que sepan, 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 “pobrecito, le pasó esto”, si está acá, vienen a estudiar, 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...es cuestión de plantarse, los tratamos de preparar lo mejor posible para esto, después cada uno llevará el curso que le toque y que pueda hacer, ¿no?...” (Directora, Escuela 2).

“...En el camino vas a encontrar pibes que entraron escribiendo mal y salieron escribiendo bien, entraron con cero razonamiento y salen medianamente razonando, es decir el trayecto que hace cada uno es muy personal ¿no es cierto? 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 año pasado nos sorprendió mucho el hecho de que varios chicos estuvieran interesados en conocer el ciclo de CBC que materias los formaban porque ellos querían seguir estudiando... el primer acto de colación del año pasado fue maravilloso, fue sorprendente verlos ahí y verlos a algunos con sus chiquitos porque muchos son papás y mamás, 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 de lengua, Escuela 1)

Esta confianza en las posibilidades de los jóvenes, se expresan en las diferencias que los docentes observan desde el momento en que ingresan a la escuela hasta el momento de las

entrevistas. La mayoría, alude al cambio que se ve reflejado en los estudiantes a partir de su permanencia en la escuela lo que implica un proceso de socialización que los convierten en alumnos, y por lo tanto su capacidad de aprender.

“...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).

“...si hay que algo caracteriza a estos grupos es que la gran mayoría quiere aprender porque se dan cuenta de esto, que pueden incorporar una herramienta que les sirve y que muchos de ellos han encontrado trabajo porque aprendieron a leer el diario y ellos te lo dicen o había otros grupos que nos han pedido por ejemplo aprender a hacer un currículum, cómo hacer un currículum, entonces nosotros tomamos esa demanda... ...” (Docente 2, Escuela 3).

Dentro 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; Tenti Fanfani, 2003). 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. Aquí, la confianza se convierte en un acto de justicia (Duschatsky, 2007), ya que tiene consecuencias reales en el desarrollo de la escolarización de estos alumnos.

Esta confianza también se expresa en el modo en cómo los docentes imaginan el futuro de los jóvenes. La mayoría considera que han mejorado la perspectiva que tenían antes de reingresar al sistema educativo, aunque tienen opiniones divergentes acerca de lo que van a poder ser capaces de hacer en el futuro.

“...El escenario futuro es mucho mejor que el que tenían antes de venir, eso es lo primero que te digo. ¿Por qué? Porque hicieron un tránsito por un lugar, pasaron unos años de maduración y de formación. Armaron grupos, grupos positivos porque los que egresan tuvieron un referente, tuvieron el referente de sus docentes, tuvieron el referente de sus compañeros...yo pienso que tienen un futuro mucho más promisorio lo que se llevan puesto que es la formación, la maduración, el vínculo, y tener un título que los habilita para esto: para seguir una carrera superior o para acceder a mejores posibilidades laborales...” (Asesora Pedagógica, Escuela 3).

“...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, Escuela 3)

Ahora bien ¿cuáles son los elementos o rasgos que no pueden faltar en estos jóvenes para que los docentes crean que ellos puedan aprender y cambiar? A partir de las razones que, de acuerdo a los docentes y directores, llevaron a los chicos a “volver a estudiar en esta escuela”, puede observarse la importancia que para ellos supone la decisión de los jóvenes de volver a estudiar; ésta es valorada y parece ser central para poder avanzar en la escolaridad. Sin embargo, eso no exime a la escuela de las responsabilidades de generar un espacio hospitalario, en el cual ellos se sienten reconocidos, respetados y cuidados. Es decir, a partir de esta decisión la escuela parece asumir la responsabilidad de no poner más obstáculos en el camino de estos jóvenes que a pesar de todo volvieron a apostar por la educación.

“...Son chicos que parten de una base, decidieron volver a estudiar, por eso se acercan. Ya vienen con la decisión tomada, eso es muy importante, porque además en general estos chicos no es que la familia que los manda, como son los nenes de 13 años, ellos son ellos los que deciden volver y bueno nuestra tarea es incluirlos y mantenerlos... “¿por qué vinieron acá?, claro... Primero cuando van al CGP les dan las opciones y fundamentalmente por el boca a boca, son los mismos alumnos de acá que se traen a los amigos compañeros del barrio, no sé...” (Directora, Escuela 3).

“...Creo que inicialmente (vienen) porque tienen la posibilidad de seguir las materias sin perder la escolaridad, apuestan a decir “bueno de esta forma voy a poder terminar y tener un título”... creo que el chico que viene a esta escuela quiere algo más, o por lo menos está buscando...” (Docente, Escuela 3).

Directamente vinculado al elemento anterior, el esfuerzo parecer ser otro de las cualidades centrales que valoran los docentes y que les permiten posicionarlo de otro modo.

“...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)

Así, lejos de considerarlos como vagos, la condición de trabajadores – en muchos de los casos – asociada a los múltiples esfuerzos para mantener activa la condición de estudiantes en condiciones adversas, permite sostener la propuesta educativa.

Desde esta perspectiva, estos jóvenes no son vistos como “inadaptados” que no responden a los parámetros normales, sino que son pensados como jóvenes merecedores de la flexibilidad y adaptación institucional, ya que a pesar de las múltiples exclusiones sufridas optaron por el camino del esfuerzo para poder revertir esa situación.

En efecto, los docentes, al valorar la condición de estudiantes y trabajadores de estos jóvenes, posibilitan la permanencia de la escolaridad y permiten así que la trayectoria por la escuela sea un hecho y que la flexibilidad opere produciendo la retención en lugar de la expulsión. En el marco de las políticas que apuestan a la inclusión educativa esta parece ser una “condición de posibilidad”, a diferencia de aquellos docentes (y establecimientos) que definen a

sus alumnos como “vagos”, “faltos de motivación”, “desencantados” cuya única suerte es “no progresar”.

Podemos observar como estas nuevas escuelas establecen, como el resto de las instituciones educativas, un patrón de estudiante, al cual los jóvenes que estaban fuera de la escuela deben adaptarse. Este patrón que, como venimos afirmando, parece ser mucho más amplio y más flexible que el del común de las escuelas medias de nuestra ciudad, también tiene efectos normativizadores sobre los sujetos que concurren a estas escuelas (y por lo tanto sobre aquellos que dejaron de concurrir).

Para terminar de analizar cuáles son las características esperadas por estas escuelas, es interesante analizar también las apreciaciones que los docentes de los alumnos tienen sobre aquellos que por diversos motivos abandonaron estas instituciones. Lo que les falta a aquellos que no pudieron adaptarse, nos habla de lo que se espera de los estudiantes y de los límites que construye este nuevo patrón.

En este sentido, los asesores pedagógicos y los directivos de estas escuelas, sostienen que hubo un cambio poblacional importante que se dio desde el momento de la creación de las escuelas hasta el año 2007 (momento en que se realizó esta investigación). De acuerdo a estos actores, hay chicos que han ido dejando, es decir, saliendo nuevamente del sistema, porque no han podido adaptarse:

“...si, 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 cayó 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).

A este cambio poblacional se le adjudican diferentes causas en la percepción de directivos y docentes. Algunos señalan que hay dos razones principales. Una se debe a que la derivación de los chicos a la escuela de reingreso se realizó durante el momento de creación de las escuelas desde el CGP, con lo cual, llegaba una mayor diversidad de chicos y, generalmente, con

problemas más graves. La otra razón es que muchos de aquellos chicos más conflictivos que ingresaron a la escuela, ya no están en ella; sólo algunos se han adaptado al rol de alumnos, han aceptado incorporarse a la vida institucional, con todos los requerimientos que ello implica, pero el resto ha vuelto a abandonar la escuela. Aquí podemos observar, que generalmente estas políticas actúan como filtros que logran, reinsertar a algunos al sistema (los que cumplen con el nuevo patrón construido) pero dejando nuevamente en el camino a otros.

“...Yo creo que esta es una, yo lo veo así como que es una profundización de la política, de las escuelas, de las EMEM, tratando de incluir los chicos que ya las EMEM no podían incluir, ¿no? Creo que es una profundización de la política de inclusión y que yo decía en una reunión creo que no termina acá, que hay otros chicos que hay que ir a buscar... incluirlos, pero hay que ir ya adonde ellos están. Acá por ejemplo nos pasó este año, por primera vez se hizo un proyecto, el proyecto “Todos a estudiar” en que ellos fueron a buscar chicos que no estaban escolarizados...” (Directora, Escuela 3).

Se puede observar que aún en los casos en los que los jóvenes abandonaron la escolaridad, no hay un mirada culpabilizadora e impugnadora sobre esos jóvenes. Por lo general, esto es atribuido a causas ajenas al propio estudiante. Sin embargo, es interesante analizar a partir de estas apreciaciones, los límites que el discurso de la inclusión tiene cuando los estudiantes o futuros estudiantes no terminan de encuadrar con el patrón establecido por estas escuelas.

Así, la falta de convicción por continuar estudiando o ciertos niveles de conflictividad, que se expresan en actitudes interpretadas por los adultos de la institución como violentas operan como límite que exime a las instituciones de la responsabilidad de concretar la permanencia de estos jóvenes y por lo tanto su derecho a la educación.

Esto nos deja planteados una serie de interrogantes acerca de los límites y posibilidades que las escuelas tienen para concretar el proyecto de inclusión y de universalización de la escuela media. ¿Cuáles son los límites con los que se encuentra la escuela para poder seguir siendo escuela y albergar a estos sujetos que se alejan tanto de la representación de estudiantes predominante? ¿Hasta dónde es posible flexibilizar el formato sin perder los objetivos centrales para los cuales fueron concebidas estas instituciones? ¿Hasta qué punto estos estudiantes pueden alejarse de este patrón y seguir estando dentro de las escuelas?

Las escuelas de reingreso desde la perspectiva de los jóvenes: una posibilidad de desafiar destinos.

Hasta aquí hemos visto el modo en que el personal docente concibe a los jóvenes que asisten a las escuelas de reingreso, dejando entrever claramente que estos chicos pueden reinsertarse y alcanzar la finalización de secundario, ya que apuestan a su capacidad y comprender las responsabilidades y las situaciones por las que atraviesa fuera de la escuela. A su vez,

observamos las diferentes percepciones que tienen los docentes sobre estos chicos, según interpreten su tarea docente, al igual que la visión que tengan acerca de las razones que condujeron a sus alumnos a atravesar una situación de fracaso escolar.

Ahora veremos las percepciones que los propios alumnos tienen acerca de su vuelta a la escuela, sobre la institución y los docentes que trabajan en ella, y los cambios que es posible observar acerca del modo de percibirse tanto en su vida en las escuelas medias en las que estuvieron con anterioridad como en las escuelas de reingreso.

A la hora de sopesar los efectos que las percepciones “positivas” de los docentes tienen acerca de los chicos, y la influencia que pueden ejercer en la trayectoria de los alumnos, es preciso tener en cuenta un factor que matizaría esta apreciación. Gran parte de los alumnos que ingresan a estas escuelas y que logran permanecer en ellas llegan a la institución 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 fracasos, tanto educativos como en otros ámbitos como, por ejemplo, el laboral, se dan cuenta 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 estas escuelas les brindan la posibilidad de ir avanzando en pos de dicho objetivo.

Si bien el diseño de este formato apunta a reducir los rasgos que conducen a la exclusión de estos chicos de la escuela, superando la rigidez del formato tradicional, a la vez que comprenden las situaciones familiares y sociolaborales de estos chicos, esto no conduce a un éxito inmediato en estas escuelas. Estos chicos llegan a estas escuelas luego de haber pasado por la experiencia de estar fuera del sistema, y son ellos generalmente los que analizan los pros y contras y deciden retomar sus estudios. Dicha decisión encuentra en estas escuelas un ámbito propicio para reafirmarla y creer que es posible terminar la escolarización obligatoria.

Entre las razones que los conducen a tomar la decisión de finalizar la educación secundaria es posible señalar el deseo de conseguir un trabajo mejor, ya que la obtención del título secundario mejora sus condiciones de empleabilidad, o bien por haber realizado promesas o por pedido de algún familiar, porque quieren seguir estudiando. Esto marca una diferencia con aquellos chicos que reingresan a ella por obligación, como les sucede a quienes tienen causas penales y, como condición para su libertad, deben asistir a algún establecimiento educativo.

Para aquellos sectores que han sido excluidos de una integración social mínima, vía el acceso a la educación o al trabajo, este dispositivo ha sido exitoso toda vez que pudo reunir la orientación específica a esta población y la voluntad de inclusión estatal (dado por el diseño

institucional y operado por directivos y docentes comprometidos) con la voluntad de retomar los estudios de parte de los jóvenes y de sus familias o amigos. Este primer acuerdo permitió otros horizontes, que no sólo habilitan terminar el secundario sino que abren la posibilidad de otros estudios posteriores. Es así que estas escuelas se constituyen en un ámbito propicio para la construcción y el desarrollo de experiencias de escolarización que conduzcan, en muchos casos, a la finalización de los estudios, e incluso en la posibilidad de extenderlos más allá del nivel medio.

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 la escuela de reingreso. 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, Escuela 4).

“...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 pasan cosas mejores que pudimos pasar nosotros desde muy abajo”, ellos contentos...” (Alumno, Escuela 3).

Generalmente, estos chicos marcan una fuerte diferencia entre las experiencias que transitaron en las escuelas medias a las que asistieron anteriormente y las que vivencian en la escuela de reingreso, pudiéndose vislumbrar la valoración positiva que poseen sobre el vínculo con los docentes y sobre la propuesta curricular.

En su relato señalan características de los profesores, los compañeros, el clima que en ellas prevalece. Un aspecto que se vuelve muy evidente cuando escuchamos hablar a los alumnos acerca de las diferencias entre esta escuela y las otras secundarias a las que han ido está asociado con el trato que reciben en ellas por parte de los adultos de la escuela y al compromiso que estos asumen para “sacarlos adelante”. Es por ello que en los relatos de los alumnos hay un fuerte reconocimiento a la tarea docente, mencionando de modo constante el apoyo que reciben de parte de los docentes, el diálogo que se entabla con ellos, la voluntad que tienen para explicarles las veces que sean necesarias e incentivarlos en el estudio, apoyarlos en sus iniciativas, “contenerlos” ya que se interesan por sus problemas, los escuchan, etc. Esta atención y dedicación que los docentes les prestan a los alumnos es contrapuesta a las experiencias que han vivido en otras secundarias, especialmente en relación a las explicaciones que se dan en el dictado de las materias. Muchos estudiantes señalan que en las “otras escuelas”, sólo dan para

leer y explican una sola vez, y si no se entendió la explicación deben arreglárselas solos, ya que los docentes dicen “ya lo expliqué”.

“...acá como que el tutor te contiene un poco más, porque si vos tenés un problema en tu casa, el tutor te escucha, te trata de ayudar...” (Alumno, Escuela 1).

“...enseñan bien, te dan oportunidades, bueno con todos se puede hablar y todos te dan las posibilidades...” (Alumna, Escuela 4).

“...Con los profesores bien, porque hacen chistes y ellos se enganchan y cuando tienen que laburar, laburan. Muy distinto al Normal, era terrible, encima hay profesores que por ahí te toman bronca y te hacen la vida imposible, al grupo entero le hacen la cruz, eso acá no pasa, desde ya el colegio es distinto, el trato que te dan, la paciencia del profesor para enseñarte, ponen empeño para enseñarte, si no te va bien en una materia te dan apoyo, y ahí reforzás, te ayuda mucho...” (Alumno, Escuela 1).

Este reconocimiento a la labor docente está íntimamente vinculado con el trato que les brindan, ya que se sienten respetados, valorados y reconocidos por los adultos de la escuela. Es así que muchos hablan de lo cómodo que se sienten en esta escuela, a diferencia de las otras.

“...al antiguo director... no hacía falta... decirle “che, me pasa esto y lo otro” y era así entendés, si pasa algo contáme, era un buen tipo, copado, todo. Hablaba, siempre era... te ayudaba, te daba aliento, “seguí para adelante, probá” así...” (Alumno, Escuela 4).

“...yo me llevo muy bien con ellos, son buenísimos te explican re bien y si vos quieres preguntás... la verdad que en eso estoy conforme, porque en otra escuela preguntás y te dice bueno vos tenés que saber esto, yo no te voy a explicar... pero acá no, es distinto, la verdad yo no sé, estoy contenta...” (Alumna, Escuela 1).

Los cambios que estas escuelas introducen en el régimen académico tienen consecuencias en el modo en que estos jóvenes van proyectando y evaluando su escolarización. Particularmente, el armado de trayectos y la aprobación por asignaturas, que conduce a la desaparición de la repitencia en estas escuelas, lleva a que los jóvenes tengan una percepción positiva sobre su actual tránsito por la escuela, ya que prevalece y se enfatiza el avance constante en la trayectoria escolar al mismo tiempo que se evidencia el acento puesto en la enseñanza y en el logro de los aprendizajes por parte de los chicos.

“...es una escuela... no sé, está buena, tiene onda, está bueno venir, nada más. Aprendés, venís para aprender, sino no venís. Por lo menos para mí... [no] para venir a perder el tiempo y a tirar papelitos...está bueno como sistema, vos das por materias, no repetís. Eso...” (Alumno, Escuela 4).

Como se señaló con anterioridad, la creación y el diseño de estas escuelas tuvieron en cuenta los rasgos de la escuela media “tradicional” que provocaban la expulsión del sistema de un importante número de alumnos. Es decir, el foco estaba puesto en las fallas del sistema, por tanto, los alumnos que experimentaron los fracasos escolares no estaban puestos en el lugar de “culpables” de su historia educativa.

A pesar de que los alumnos de las escuelas de reingreso marcan de modo rotundo las diferencias que encuentran entre las escuelas a las que asistieron con anterioridad y en las cuales

fracasaron, y las que asisten actualmente, no definen esas características como factores expulsivos. Es por ello que la mayoría de los chicos de estas escuelas tienden a enunciar sus trayectorias educativas en clave de “autofracaso”, es decir, tienden a responsabilizarse a ellos mismos, señalando que las razones fueron porque era un vago, andaba en cualquiera, hacía bardo, o bien, porque tenía problemas familiares y/o laborales, etc., que los llevaron a no cumplir con las exigencias de la escuela. Incluso cuando se les interroga sobre aquello que desearían cambiar en su vida, responden literalmente “no haber dejado el secundario”, ya que lo ven como una decisión propia, equivocada, que lo único que provocó fue hacerles “perder tiempo”.

Es evidente que sigue operando en estos chicos las marcas que dejaron esas experiencias fallidas y los discursos que desde la misma escuela secundaria se construyen para explicar el por qué un importante porcentaje de su matrícula no logra finalizar exitosamente sus estudios. Las explicaciones que gran parte de docentes y directivos dan acerca del fracaso escolar de los chicos, sobre todo de aquellos que provienen de sectores populares, se basan en factores externos a ella (carencias económicas, afectivas, familiares, etc.), siendo poco frecuente un discurso crítico acerca de las responsabilidades y condiciones dadas para el abandono de la escolarización. Si consideramos que sólo un 30% de los que ingresan a la escuela media logran finalizarla, no es posible obviar las dificultades que se le presentan al sistema para garantizar dicho derecho, más allá de los problemas de los sujetos individuales.

Estos jóvenes que vuelven a la escuela, hablan de los fracasos que atravesaron en la escuela como de 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, el dejar atrás ese tipo de vida, vuelven a los ámbitos más institucionalizados, los cuales se espera que transiten a su edad.

Comentarios finales

En este trabajo analizamos los efectos de una política de inclusión educativa sobre las posibles trayectorias de un grupo particular de jóvenes para los que fue diseñada. Estos jóvenes, pertenecientes a sectores socioeconómicos desfavorecidos, fuertemente afectados por los procesos de fragmentación y exclusión social y de debilitamiento de la trama de significación propia de la modernidad, vieron debilitados los lazos que los unían a un mundo institucionalizado, regido por normas y reglas que les garantizaban cierta inserción y participación social. En este contexto, el fracaso escolar parecía ser expresión del destino social

inevitable de estos jóvenes ajenos a las lógicas institucionales propias del sistema educativo moderno. Sin embargo, las escuelas de reingreso se constituyen, a partir de la reformulación del régimen académico y la visión particular que sostienen sobre el fracaso escolar, en espacios donde pueden incluirse institucionalmente y vivenciar otro tipo de experiencias, donde vuelven a prevalecer sus decisiones acerca de sus trayectorias, teniendo lugar una ampliación del horizonte al poder proyectar una vida futura.

Considerando que estas escuelas atienden a un grupo poblacional que requiere otras estrategias para la integración, podemos afirmar que estas instituciones han logrado “reponer” algo del sentido de la escuela, del para qué de la escuela y han habilitado una forma de tratamiento del “fracaso escolar” frente al cual otras escuelas y otros actores habían fracasado. De este modo, un conjunto de factores han permitido que la escolaridad vuelva a ser una parte de la vida para un grupo de adolescentes que habían descartado anteriormente este tránsito.

Como se observó a lo largo del trabajo, las percepciones que los docentes tienen sobre sus alumnos, el voto de confianza que realizan acerca de sus capacidades, permite que estos jóvenes se miren en un espejo diferente. Ya no reciben una mirada del otro que los define como “vagos”, “desinteresados” o “violentos”, sino que ese nuevo espejo les devuelve una imagen que les señala las nuevas oportunidades que tienen de salir adelante y las capacidades que tienen para aprender. Los adultos de las escuelas de reingreso comprenden las trayectorias escolares intermitentes de sus alumnos, vinculándolas con procesos sociales que exceden su individualidad, al igual que observan cabalmente las dificultades y rigideces que el sistema educativo tiene para no poder albergar a estos jóvenes.

En gran parte de las escuelas secundarias sigue operando una imagen específica de alumno, bastante abstracta y, podríamos decir, perdida en el pasado: un joven serio, respetuoso, dedicado exclusivamente a los estudios. Este ideal se encuentra estrechamente vinculado a los orígenes del nivel secundario, pensado sólo para unos pocos, aquellos que constituirían los cuadros técnicos y políticos, tanto a nivel nacional como provincial. Hoy la realidad nos muestra otra cosa, ya que 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.

Estos chicos son los “otros” que quedaron fuera en las escuelas “comunes”, los que se alejan del patrón de estudiante construido por la escuela moderna, los que perdieron el voto de confianza en su aprendizaje e inserción social. En las escuelas de reingreso prevalecen otras

representaciones de los jóvenes que llegan a la escuela, representaciones que incluyen dentro de la idea de estudiantes rasgos que tradicionalmente fueron excluidos: jóvenes que además de ser alumnos son trabajadores, o bien, madres y padres, donde la escuela es una más entre otras responsabilidades asumidas. Al estar armando un formato para ellos, para esos otros, vuelven a incorporarse en un nosotros que suspende las valoraciones prevalecientes en los otros ámbitos escolares. Es así que se les vuelve a dar un voto de confianza que les permite retomar sus trayectorias escolares truncadas.

Sin embargo es interesante señalar que al mismo tiempo que estas escuelas son potencializadoras de la continuidad de la trayectoria de los jóvenes (a través de esa confianza que parece impactar positivamente en su autoestima), los jóvenes continúan autoresponsabilizándose por sus fracasos escolares anteriores. De este modo, aunque ven las diferencias institucionales entre estas escuelas y otras a las que concurrieron, no ponen en las escuelas la “culpa” de lo que ellos viven como su propio fracaso. Cabe preguntarse las relaciones entre esta contradicción con el lugar central que ocupa el esfuerzo individual y la autodeterminación en el discurso de los adultos de estas instituciones.

Así, más allá de los aspectos positivos mencionados, de las posibilidades reales de reinserción de un grupo de jóvenes que construyen estas escuelas, en ellas se vuelve a delinear una línea de exclusión, un nuevo límite que señala quién permanecerá dentro del sistema educativo y quién volverá a desconectarse de él. Se establece un nuevo patrón de estudiante, al cual estos jóvenes deben adecuarse para poder permanecer en las escuelas. Podríamos marcar como un rasgo distintivo de dicho patrón: el esfuerzo personal, es decir, los docentes buscan que estos chicos se comprometan con la escolaridad y demuestren su voluntad para continuar con sus estudios. Es por ello que en estas escuelas se da un cambio de matrícula, subsistiendo aquellos que logran responder a este nuevo patrón y excluyendo del sistema un nuevamente a parte de la población inicial y, podríamos inferir, que un importante número de los que permanecen son aquellos que previamente habían tomado la decisión de volver a estudiar.

La dinámica nosotros-otros vuelve a funcionar con sus particularidades, no todos entran en este nuevo formato, ya que vuelven a escabullirse los que no se adaptan a él, volviéndose a constituirse como “otros”.

Esta dinámica de fragmentación, que tiende a constituir fragmentos diferenciales como respuesta a la inclusión de distintos grupos sociales, nos lleva a preguntarnos sobre los efectos que estas políticas pueden tener en términos de constitución de identidades. Podríamos decir entonces que estas políticas se enfrentan constantemente al riesgo de consolidar la

fragmentación social a partir de la constitución de circuitos diferenciales que interpelan también diferencialmente a distintos grupos de jóvenes. El desafío es entonces, contemplar lo particular, en tanto posibilidad de concreción de la inclusión educativa, sin perder de vista la necesidad de aportar a la formación de sujetos políticos que puedan incluirse como pares en un espacio de interlocución común, es decir en el espacio público.

BIBLIOGRAFÍA

- ARENDDT, H. (1992) *Sobre la revolución*, Alianza, Buenos Aires.
- ARROYO, M.; NOBILE M.; SENDÓN M. y POLIAK N. (2007) "Escuelas de Reingreso: análisis de una política de inclusión en un contexto fragmentado", Ponencia IV Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani. CD-ROM ISBN978-950-29-1006-2
- ARROYO, M; POLIAK, N (2008) "Enseñar en las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Múltiples sentidos en el marco de una política pública de inclusión educativa, Ponencia presentada en VII Seminario de la red de Estudios sobre trabajo docente (Red Estrado).
- BOURDIEU, P. (2000) [1979] *La distinción*, Editorial Taurus, Bogotá.
- CHAVES, M. (2005) "Juventud Negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea", en *Última década* N° 23, CIDPA, Diciembre de 2005, Valparaíso.
- DUBET, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Gedisa, Barcelona.
- DUSSEL, I., BRITO, A., NUÑEZ, P. (2007) *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*, Fundación Santillana, Buenos Aires.
- DUSTCHATZKY, S. (2007) "Cartografías barriales. Una aproximación a la singularidad de las instituciones contemporáneas", en *Propuesta Educativa* N° 27, Año 16, FLACSO Argentina, Buenos Aires.
- DUSTCHATZKY, S. Y REDONDO, P (2000) "Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas" en Dustchatzky S. (comp.) *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Paidós, Buenos Aires.
- 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*, Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- POPKEWITZ, T. (1998) *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*, Pomares-Corredor, Barcelona.
- REDONDO, P. (2004) *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*, Paidós, Buenos Aires.
- REGUILLO Cruz, R. (2000) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Editorial Norma, Buenos Aires.
- ROSSANO, A. (2006) "El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa" en TERIGI, F., *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, E. (2003) "Les Inmigrantes à l'école. La Xénophobie des Enseignants en Argentine, Perou et Uruguay". IIPE – UNESCO Buenos Aires. Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. En <www.iipe-buenosaires.org.ar>
- TIRAMONTI, G. (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Manantial, Buenos Aires.
- TIRAMONTI, G. et. al. (2007): *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. INFORME FINAL*. Mimeo. En: <http://www.flacso.org.ar/educacion/investigacion>