

Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad.
N°14. Año 6. Abril 2014 - Julio 2014. Argentina. ISSN: 1852-8759. pp. 68-80.

Emociones, agencia y experiencia escolar: el papel de los vínculos en los procesos de inclusión escolar en el nivel secundario

Emotions, Agency and School Experience: the Role of Bonds in the Processes of Educational Inclusion

Mariana Nobile*

Universidad Nacional de La Plata
mnobile@flacso.org.ar

Resumen

Desde hace unos años venimos explorando el modo en que la dimensión emocional de la experiencia escolar interviene en los procesos de inclusión-exclusión educativa en el nivel secundario. Aquí analizamos en profundidad las entrevistas realizadas a 16 jóvenes de sectores populares que han egresado de las llamadas "Escuelas de Reingreso" en las que se indagaron las formas en que ellos enunciaban su experiencia emocional, explorando las fuentes de dicha emocionalidad. Respeto, entusiasmo y tranquilidad fueron las formas enunciativas utilizadas para describir sus experiencias. Nuestra hipótesis es que el tipo de vínculos construidos con los docentes en el marco de un formato escolar particular genera una emocionalidad positiva, que permite resignificar la trayectoria escolar personal, repositionarse frente a la institución escolar y potenciar su sensación de agencia, en términos de sentirse con mayores márgenes de control acerca de su propia vida, permitiéndole de este modo desplegar diferentes tipos de estrategias personales para su integración laboral, educativa y familiar.

Palabras clave: emociones; jóvenes; escuela secundaria; inclusión educativa; agencia.

Abstract

For several years we have been exploring how the emotional dimension of school experience influences the processes of inclusion and exclusion in High School education. In this paper we analyze in-depth interviews with 16 young people from poor social sectors that have graduated from the "Reentry School". In these interviews we explore not only the ways they signify their emotional experience but also the sources of such emotionality. Respect, enthusiasm and calmness were the enunciative forms used to describe their experiences. Our hypothesis is that the type of bond built with teachers in this particular school format generates a positive emotionality, allowing the arising of new meanings about their personal school career and an enhanced sense of agency, as well as different ways of facing the school, thus being able them to deploy different types of personal strategies for labor, educational and family integration.

Keywords: emotions; young people; high school; educational inclusion; agency.

* Doctoranda en Ciencias Sociales, FLACSO Argentina; Mg. en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural, IDAES-UNSAM; Lic. en Sociología, UNLP. Investigadora del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, del Área de Educación de FLACSO Argentina; Docente de Sociología de la Educación, FaHCE-UNLP.

Emociones, agencia y experiencia escolar: el papel de los vínculos en los procesos de inclusión escolar en el nivel secundario

Introducción

Ante un escenario de profundas transformaciones, la escuela secundaria se ha instalado como la esfera de integración social legítima para los jóvenes. La promulgación de la condición de obligatoriedad en el territorio argentino a partir del año 2006¹ ha llevado a las diferentes esferas estatales a implementar medidas de política educativa que promuevan la universalización del nivel secundario.

Pero esta meta a alcanzar no parece ser tarea fácil. Los cambios contemporáneos que afectan la institucionalidad moderna, los cuales han modificado profundamente las formas de relación al interior de las instituciones educativas, particularmente entre las generaciones adultas y las más jóvenes que asisten a ella en calidad de estudiantes, así como la progresiva masificación del acceso, acompañado de altos niveles de abandono, repitencia, sobreedad y bajas tasas de graduación, marcan que aún queda un largo camino por recorrer, sobre todo si consideramos que quienes se ven más afectados por la desigualdad interna al sistema son los jóvenes provenientes de los sectores populares².

Desde hace un tiempo, venimos explorando los modos en que la experiencia escolar interviene en los

procesos de inclusión y exclusión educativa en el nivel secundario, indagando con mayor detenimiento el modo en que incide la dimensión emocional (Nobile, 2012). Los procesos de exclusión educativa que se reflejan en cifras estadísticas encierran una variedad de situaciones que creemos necesario observar a fin de explicar trayectorias educativas que asumen características muy diferentes. A la hora de analizar los procesos de inclusión escolar es necesario considerar factores socioeconómicos estructurales, pero también los modos en que la dimensión institucional y subjetiva colabora en que estos recorridos asuman características propias. Nos preguntamos acerca de las maneras en que las configuraciones vinculares que se construyen en las escuelas secundarias afectan la capacidad de agencia de los sujetos jóvenes que están afrontando un proceso de reinserción en el sistema educativo. Entendiendo agencia no sólo en tanto prácticas de resistencias, como generalmente lo han hecho las teorías críticas (Willis, 1988), sino aquellas prácticas que colaboran en los procesos de subjetivación y permiten a estos jóvenes proyectar a futuro en un marco de asimetrías y desigualdades sociales (Mahmood, 2006; Ortner, 2006).

El propósito de este trabajo es avanzar en la comprensión de la manifestación de los procesos de segregación y de exclusión-inclusión educativa en un nivel institucional, sin perder de vista los condicionantes estructurales intervinientes. Para ello, analizaremos la experiencia emocional que un grupo de jóvenes egresados vivenciaron en un conjunto de instituciones educativas de nivel secundario que reúnen ciertas particularidades. Estas escuelas son conocidas como “escuelas de reingreso” (ER), ya que están destinadas a una población objetivo, jóvenes entre 16 y 20 años que han permanecido al menos un año por fuera del sistema educativo, quienes en su gran mayoría provienen de los sectores bajos y medios-bajos

¹ La Ley de Educación Nacional (Nro. 26.206/06) establece la obligatoriedad del nivel secundario. Otros países latinoamericanos han avanzado también en esta línea; es el caso de Uruguay, México, Paraguay, Chile y Brasil (este último establece una ampliación gradual de la obligatoriedad hasta el año 2016).

² La desigualdad que atraviesa al sistema educativo argentino queda en evidencia cuando se analizan los niveles de escolarización secundaria en los diferentes sectores sociales. En el año 2011, la tasa neta de escolarización secundaria a nivel nacional alcanza el 84,45%. Entre los sectores de clima educativo alto esta cifra trepa hasta el 91,27%, en los de clima educativo medio es del 83,27%, mientras que entre los de clima educativo bajo sólo llega al 61% (Datos SITEAL – IIPE UNESCO Buenos Aires).

de la Ciudad de Buenos Aires. Estas escuelas son el resultado de una política de inclusión educativa diseñada por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en el año 2004, en el marco de la previa promulgación de obligatoriedad del nivel en dicha jurisdicción³. Se trata de ocho secundarias cuyo formato escolar presenta ciertas variaciones respecto del tradicional, las cuales se orientaron a modificar aspectos rígidos de la secundaria común que tienden a excluir a quienes no se adaptan al patrón de alumno “normal”. El cursado por trayecto formativo personalizado, la promoción y asistencia por materia –desarticulando la repitencia-, la contratación de los docentes por cargo, contemplando tiempo extra-clase, espacios de apoyo, tutorías y talleres extracurriculares, son los principales rasgos que definen el formato de estas escuelas⁴.

Previamente, hemos analizado el tipo de relaciones construidas entre docentes y alumnos en estas escuelas (Nobile, 2012). La articulación de las condiciones estructurales del modelo institucional de las ER con las miradas docentes que tienden a prevalecer en ellas las cuales ponen el foco en la no culpabilización de estos jóvenes de sectores populares por sus trayectorias escolares previas⁵, derivan en una configuración vincular⁶

que tiene incidencia en el tipo de experiencia emocional que allí tiene lugar. A pesar de las diferencias que uno puede encontrar en las culturas institucionales de cada una de las ER, hay una fuerte continuidad entre las expresiones de quienes asisten a ellas, dejando en evidencia un rasgo saliente: las relaciones cercanas entre docentes y alumnos, así como la valoración positiva que ellos tienen de esas relaciones.

Esta percepción acerca de las escuelas era un aspecto que necesitaba ser problematizado y analizado en profundidad. ¿Qué pasaba en estas escuelas que todos parecían estar a gusto con permanecer allí? ¿Cuáles eran las condiciones para que los estudiantes valoraran de modo especial el trato recibido por sus profesores? Uno podría pensar que esto respondía a algún sesgo en la muestra de estudiantes, y que al haber explorado con profundidad la experiencia de los egresados estábamos sólo dando cuenta de la experiencia de los “exitosos”. Pero otras instancias de trabajo de campo⁷, así como la indagación de otras investigaciones que han tomado como objeto a estas escuelas (Baquero y otros, 2009), muestran un elevado nivel de conformidad de los actores respecto de las experiencias vivenciadas en las ER.

Es por ello que en el marco de mi tesis doctoral⁸ dos interrogantes estructuraron la exploración: ¿sobre

³ La obligatoriedad de la secundaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires fue sancionada en el año 2002 a partir de la ley 898. De esta manera, la obligatoriedad comienza a los cinco (5) años de edad y se extiende hasta completar los trece años de escolaridad.

⁴ Las ER asumen las siguientes características estructurales: el tamaño pequeño de las escuelas y de las clases; la contratación docente por medio de cargos, lo cual habilita otras formas de trabajo docente al interior de la escuela, el cual no se agota en el tiempo frente a alumnos, sino que se presuponen horas institucionales para trabajar en proyectos particulares, atender consultas o sostener charlas con los alumnos; el cursado por medio de trayectos formativos personalizados de un plan de estudios de cuatro niveles, aspecto novedoso de las ER que permite desmontar la promoción por año, instalando la promoción por materias, lo cual habilita que cada estudiante, en función de sus progresos y las materias aprobadas previamente en otras instituciones, vaya cursando el plan de estudios de reingreso según sus necesidades y ritmo personal; la incorporación de tutorías, clases de apoyo y talleres: éstos constituyen espacios de trabajo entre docentes y alumnos que van más allá de la clase tradicional, permitiendo realizar un seguimiento de los alumnos y sus rendimientos académicos. Por otra parte, el espacio de taller se propone introducir contenidos no contemplados por el curriculum enciclopédico tradicional de secundaria, a la vez que generan otras formas de relacionarse entre los estudiantes y entre éstos y los docentes a cargo de estos espacios.

⁵ Las miradas docentes que parten de la no culpabilización de los estudiantes, al mismo tiempo que ponen el foco en los esfuerzos que estos jóvenes realizan para sostener la escolarización, están fuertemente influenciadas por los equipos directivos a cargo de las ER, quienes instalan líneas de trabajo específicas. La mayor parte de los directivos asume un perfil de fuerte compromiso, particularmente con los procesos de inclusión de los sectores vulne-

rables de la sociedad. Esto se debe a que fueron seleccionados a través de un mecanismo de carácter extraordinario implementado por la gestión a cargo del diseño de las escuelas, el cual buscó priorizar la incorporación de este tipo de perfiles. Esto se hizo mediante la realización de entrevistas a quienes estaban en condiciones de acceder a un cargo directivo, proponiéndoles ocupar dicho cargo a quienes cumplieran con este perfil.

⁶ Retomamos aquí la idea de configuración de Norbert Elias (2008), la cual hace hincapié en las cadenas de interdependencia que se dan entre los hombres a partir de su participación en entramados sociales particulares. Los procesos de interacción que se dan en las configuraciones implican un modo especial de presión, es decir, el ejercicio de ciertas fuerzas coactivas que ejercen los hombres sobre sí mismos. Grimson, en línea con los aportes de Elias, señala que una configuración delimita “...las fronteras de *lo posible*, una lógica de interrelación, una trama simbólica común y otros aspectos culturales ‘compartidos’” (2011: 177).

⁷ La investigación contó con dos instancias de trabajo de campo. La primera de ellas llevada a cabo en 2007 en las ER, donde se realizaron análisis de las normativas de estas escuelas así como 42 entrevistas a directivos, profesores, preceptores y estudiantes. Una segunda, realizada durante 2012, que consistió en la realización de 16 entrevistas en profundidad a egresados de las escuelas y 4 entrevistas, a modo de control, a jóvenes que iniciaron sus estudios en las ER pero que no los finalizaron allí. En estas últimas entrevistas nos proponíamos indagar el tipo de experiencia vivenciada y las razones que los llevaron a no alcanzar el título en la ER, buscando conocer si, en principio, había o no continuidad entre las experiencias de los egresados y los no egresados.

⁸ Nobile, M. (2013) “Emociones y vínculos en la experiencia esco-

quiénes logra hacer efectiva su acción la ER? ¿De qué modo lo logra? Excede las posibilidades de este artículo responder al primer interrogante. Simplemente señalaremos que quienes logran volverse estudiantes de las ER son jóvenes provenientes de sectores populares, que han tenido dificultades tanto vitales como propiamente escolares que los han dejado fuera del sistema educativo, pero que están insertos en redes de sociabilidad que le brindan los soportes necesarios para poder proponerse y sostener en un tiempo relativamente prolongado, el proyecto personal –pero al decir de Ortner (2006), culturalmente definido- de retomar los estudios secundarios y finalizarlos⁹.

Las ER funcionan a modo de malla que logra retener a algunos de sus estudiantes, quedando otros nuevamente en el camino, es decir, fuera del sistema educativo. Quienes primero se escurren a través de dicha malla son aquellos que no sólo parecieran estar excluidos de la escuela, sino de otras esferas de integración social, volviendo muy dificultosa la posibilidad de asumir un proyecto personal de mediano plazo que involucra el pasaje por una institución como la escuela.

La escolarización en las ER se caracteriza por una estrategia de personalización de los vínculos promovida por los equipos directivos, que conlleva un fuerte acompañamiento y una mirada atenta de los docentes hacia los estudiantes basada en la confianza y en un trato respetuoso, lo cual genera una experiencia emocional gratificante que colabora con el involucramiento de los estudiantes con su vida escolar. Es este aspecto que buscamos analizar con detenimiento a lo largo de este artículo, es decir, avanzar en respon-

lar: el caso de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires”, tesis doctoral presentada en el Doctorado en Ciencias Sociales (FLACSO Argentina).

⁹ Entre quienes se inscriben en las ER pudimos identificar tres grupos de estudiantes: uno de ellos que tiende a quedar fuera de la escuela en un lapso breve de tiempo. Al indagar con mayor profundidad observamos que estos jóvenes generalmente llegan a esta escuela derivados por otras instancias, como por ejemplo la judicial, no habiendo asumido la vuelta a la escuela como un proyecto personal, careciendo de los “soportes mínimos” para sostener la escolarización en el tiempo. Luego, observamos otros dos grupos, los cuales logran volverse “estudiantes de reingreso” a partir de la asunción de las conductas y actitudes demandadas para permanecer allí –especialmente, la demostración de esfuerzo y compromiso (ver Nobile, 2014)- pero uno de ellos no alcanza el título secundario, mientras que el otro logra terminar el nivel. Lo que pudimos observar es que la no finalización de los estudios responde a diferentes razones, ya sea a la competencia de otras esferas vitales como la laboral o familiar, ya sea a que la propuesta de reingreso pierde atractivo al ver prolongada su trayectoria en el nivel.

der a los interrogantes acerca de las formas en que tiene lugar el proceso de reinserción de estos jóvenes al sistema educativo y el impacto que esta experiencia emocional tiene en las biografías de los jóvenes que transitaban por las ER. Para ello exploraremos los significados construidos por los estudiantes acerca de su experiencia en las ER, así como las expresiones emocionales que la caracterizan, a fin de indagar el modo en que incide en la capacidad de agencia de estos jóvenes.

El recorrido propuesto a lo largo del artículo inicia con una presentación del marco conceptual así como también algunas decisiones metodológicas asumidas a lo largo de la exploración de campo; el siguiente apartado describe la experiencia emocional de los egresados de las ER, observando el papel que juega la tranquilidad, el respeto y el entusiasmo en ella; a continuación, se presentan algunas de las implicancias que esta experiencia tuvo para estos jóvenes de sectores populares, particularmente en relación con su capacidad de agencia, para finalmente presentar algunas conclusiones acerca de este tipo de política de inclusión educativa.

Sobre la investigación: marco conceptual y decisiones metodológicas

A fin de analizar la experiencia emocional y los significados construidos en torno a ella, en esta oportunidad nos basaremos principalmente en el material obtenido a partir de la realización de entrevistas en profundidad con 16 jóvenes de entre 22 y 28 años, pertenecientes a sectores sociales bajos de la Ciudad de Buenos Aires, los cuales han egresados de este conjunto de instituciones conocidas como “escuelas de reingreso” (ER).

A partir de las entrevistas a los egresados de las ER, se realizó una reconstrucción de los modos en que significan la experiencia de tránsito por estas escuelas; particularmente nos propusimos indagar en las formas en que enunciaban su experiencia emocional, explorando las fuentes de dicha emocionalidad. La exploración de esta dimensión de la experiencia escolar implica ciertas dificultades metodológicas que fueron sorteadas a medida que avanzábamos en el trabajo de campo. Al probar la pauta de entrevista observábamos que si bien lograban aflorar algunas expresiones de los aspectos emocionales vivenciados en la ER, la misma no lograba ser transmitida con palabras. Es interesante cómo aparecen en diferentes oca-

siones, en la multiplicidad de entrevistas, frases que al referirse a su experiencia escolar, señalan “no sé cómo explicarte; no sé cómo decirlo”; simplemente logran resumir la experiencia con una expresión de que fue “netamente positiva”.

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

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

Las palabras incorporadas al instrumento fueron retomadas de la serie de entrevistas realizadas a los estudiantes de las ER durante la primera instancia de trabajo de campo. En esas entrevistas, un aspecto que llamó nuestra atención y motivó la posterior in-

dagación acerca de la experiencia emocional en estas escuelas fue justamente la valoración positiva prácticamente unánime que los estudiantes hacían del trato recibido por los equipos docentes de las escuelas, los cuales los hacían “sentir bien”, “contentos”, “acompañados”, “contenidos”. Este material previo nos permitió avanzar en el diseño del instrumento de recolección, pero se buscó no sesgar el ejercicio, a partir de un abanico bastante variado de sensaciones. Las palabras incluidas fueron placer, calidez, confianza, respeto, tranquilidad, entusiasmo, nervios, aburrimiento, enojo, ansiedad, rechazo, indiferencia, malestar y frustración.

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

Entusiasmo, tranquilidad y respeto son las formas enunciativas que con mayor frecuencia tendieron a utilizar quienes transitaron por estas escuelas a fin de describir sus experiencias en ellas. La hipótesis que barajamos es que los vínculos construidos en el espacio escolar con los docentes, habilitados por el formato escolar propio de las ER, generan dicha experiencia entendida como positiva, permitiendo resignificar la trayectoria escolar personal previa, reposicionarse frente a la institución escolar, al igual que potenciar la sensación de agencia, en términos de sentirse con mayores márgenes de control acerca de su propia vida, permitiéndole de este modo desplegar diferentes tipos de estrategias personales para su integración laboral, educativa y familiar.

En los siguientes apartados presentaremos un análisis de la experiencia emocional de los egresados vivenciada en el marco de las ER, observando las implicancias que ha tenido para su construcción biográfica.

La experiencia emocional del estudiante en la ER

Las emociones, en tanto elementos de la vida social, tienen un componente relacional relevante (Collins, 1990; Scheff, 2000; Hochschild, 2008; Gould, 2009). Al decir de Hochschild (1990), nos brindan indicios acerca de la relación del yo con el mundo social en el que está inserto. Es importante señalar que este componente relacional no sólo hace alusión a la relación con otras personas, a las interacciones que mantenemos con ellas, sino también al tipo de vinculación que sostenemos con las distintas instituciones, así como el grado de involucramiento que tenemos con ellas (Barbalet, 2002), especialmente con una institución como la escuela la cual aún preserva un fuerte peso simbólico a la hora de designar la valía de las personas (Martuccelli, 2006). Asimismo, el sujeto cuenta con grados de reflexividad que le permiten significar la realidad, por tanto, es un “yo sensible” que siente, piensa y reflexiona, a la vez que les da sentido a las experiencias de las que participa.

El primer análisis a la hora de observar las palabras de los estudiantes para caracterizar su experiencia en la escuela arroja la impresión de que las sensaciones experimentadas por ellos durante su tránsito por las ER son significadas como positivas. Las palabras que aparecen con mayor frecuencia entre los egresados son tranquilidad, respeto y entusiasmo. Aquellas palabras que denotaban emociones de tinte negativo, es decir, que no parecieran reafirmar el yo alejándose de aquellas interacciones caracterizadas por mayores niveles de solidaridad y reconocimiento del otro (Collins, 1990)¹⁰, aparecen con menor frecuencia y no tienden a impregnar la experiencia en las ER, sino más bien refieren a situaciones pasajeras asociadas a momentos particulares, recuerdos en torno a sentimientos de inadecuación, a miedos frente a situaciones desconocidas, pero no parecieran asumir un protagonismo tal que se volvieran definitorias de la experiencia emocional.

¹⁰ Randall Collins (1990) realiza una distinción entre emociones “dramáticas”, que serían de corta duración, y aquellas duraderas, que son más bien tonos o humores subyacentes que permean la vida social, los cuales tendrían una gran importancia ya que generan lo que denomina “Emotional Energy” (energía emocional); esta energía conforma un continuum que va desde lo más “alto” –confianza, entusiasmo– hacia lo más “bajo” –depresión, alienación, bochorno–, es decir, va desde la solidaridad a la falta de solidaridad. El resultado de una coordinación emocional exitosa dentro de la interacción correspondería al sentimiento de solidaridad, que brinda mayor confianza y entusiasmo a cada individuo, dando una sensación de apego y pertenencia al grupo con el que interactúa.

nal. Por cuestiones de espacio, las mismas no serán analizadas en esta ocasión¹¹. Primero presentaremos brevemente las referencias a la idea de respeto, para luego focalizar en las expresiones acerca de la tranquilidad y el entusiasmo.

Las expresiones referidas en torno a la idea de respeto remiten al tipo de vínculo que se construye, el cual entraña una dimensión relacionada con el reconocimiento del otro, a la vez que asume un carácter mutuo. Se da un ida y vuelta, se respeta a los docentes al mismo tiempo que se sienten respetados por ellos, o mejor dicho, porque han sido respetados por estos. Diferentes autores han trabajado el tema del respeto y su relación con los procesos de reconocimiento del otro así como el requerimiento de una expresividad particular que dé cuenta de dicho reconocimiento (Sennett, 2003; Honneth, 2011; Martuccelli, 2007; Bourgois, 2010; entre otros). Es interesante contraponer el hecho de sentirse respetados en las ER con las vivencias en otras escuelas, en las que muchos alumnos señalan haberse sentido no respetados por sus docentes, a partir de cierto grado de indiferencia por parte de ellos. Son situaciones que remiten más que nada a las relaciones distantes que sostenían con sus profesores, que en ciertas ocasiones son interpretadas por ellos en términos de indiferencia.

“A veces te explicaban solo una vez y a uno le preguntaban si lo podía explicar y decía que no, porque no prestás atención o directamente lo suspendían y lo sacaban afuera” (Manuel, 26 años, Escuela 1)¹².

“...es una escuela tan grande que si falta uno... [...] eras uno más del montón” (David, 23 años, Escuela 5)

Como señala Sennett, la falta de respeto no necesariamente implica un insulto o un comportamiento agresivo, aunque puede adoptar una forma igualmente hiriente porque “...tampoco se le concede reconocimiento; simplemente no se la ve como un ser humano integral cuya presencia importa” (2003: 17). Asimismo, Honneth (2011), en el marco de su teoría crítica del reconocimiento, trabaja la invisibilidad

¹¹ Sólo señalaremos que sólo 6 de los egresados marcaron algún tipo de emoción de tinte negativo que remitieran a su paso por la escuela y generalmente estaban asociadas a una etapa particular del proceso de reinsertarse en el sistema. Por ejemplo, nervios al inicio de su trayectoria en las ER, o bien, ansiedad por terminar el secundario.

¹² Los nombres de los egresados así como el de las instituciones han sido modificados con el propósito de preservar su anonimato.

como una forma sutil de humillación, es decir, aquellos casos en los que se ignora explícitamente al otro o cuando la interacción no va acompañada de gestos adecuados que dejen en claro el reconocimiento otorgado. Este autor considera al reconocimiento como “el acto expresivo” por medio de gestos positivos que constituyen una “abreviatura simbólica” a través de la cual le expreso al otro su valía, la aprobación de su persona. La supresión de estos gestos puede derivar en una situación de invisibilidad social.

Por otra parte, Honneth afirma que el otorgar reconocimiento a la persona con la que interactuamos obliga a ésta a responder de modo acorde, es decir, asume un carácter performativo al modelar en cierta medida el tipo de comportamiento de quien fue reconocido. Esta es una situación que es posible observar claramente en las ER. Debido a que no hay una definición unívoca de respeto, en la estrategia implementada por los docentes está claramente presente el mandato de manejarse de manera respetuosa a fin de que los alumnos lo hagan y lo incorporen como la forma adecuada de dar y recibir respeto. Existe una distancia importante entre aquellas formas de los jóvenes de demandar respeto en el barrio o en ámbitos no institucionales, mediadas en muchas ocasiones por la violencia, y las de la escuela, propiamente institucionales y socialmente legitimadas. Es decir, los docentes a través de sus comportamientos buscan imponer formas de demandar respeto alejadas de aquellas atravesadas por la violencia. Aquí, a partir de la delimitación del modo de actuar adecuado para las ER, se lleva a que los alumnos “aprendan respeto” en los términos estipulados por la institución escolar. Esta forma de construir el respeto pareciera involucrar necesariamente la generación de un vínculo cercano con el otro, diferente al que históricamente fue delimitado como el modo adecuado de dar y recibir respeto en el nivel secundario. Las ER ensayan formas de interacción respetuosas que implican un reconocimiento mutuo y que afectan el modo en que los jóvenes configuran sus experiencias en estas escuelas.

Presentemos ahora las otras dos emociones aludidas como características de la experiencia en las ER, las cuales no resultaban tan evidentes antes de la realización del trabajo de campo con los egresados. Empecemos por la idea de tranquilidad. Como veremos a continuación, en ciertos casos está asociada a cuestiones propias del trabajo escolar mientras que en otros alude a estar haciendo lo adecuado para cumplir con el proyecto personal que se han propuesto.

En un primer lugar, al explorar las fuentes de esta sensación de tranquilidad vemos que estaba en directa relación con lo estrictamente escolar, en el sentido, por ejemplo, de sentirse tranquilos al tener la posibilidad de negociar las condiciones de evaluación, de saber que esa posibilidad estaba presente porque sus profesores eran personas con las que se podía dialogar y comprendían las situaciones personales por las que atravesaban.

“(...) en muchos casos no, en los exámenes no tenía tiempo como para estar muy bien preparado, si lo hablabas, te daban otra oportunidad o sea, al día siguiente, o la semana que viene, en dos días, por ahí...[...] Te comprendían mucho... tampoco fui un irresponsable de dejar pasar mucho pero apoyaban mucho, te daban tranquilidad para que no, para que si no estudiaste y no rendiste esta vez...” (Jorge, 22 años, Escuela 4).

En segundo lugar, observamos que esa tranquilidad estaba asociada a la concordancia con un proyecto personal, que va más allá del presente, o con un ideal al cual aspiraban alcanzar. Por un lado, está el caso de Alberto, quien señala: *“tranquilidad, puede ser tranquilidad... tranquilidad puede ser, puede ser tranquilidad porque yo me sentía tranquilo al saber que venía al colegio y esto me ayudaba a progresar, me sentía tranquilo al saber que estaba haciendo algo bien por mí, ¿no? Cierta tranquilidad el estar en el colegio. Como gente que, gente grande que supiera hablar. Me da, exactamente eso te voy a explicar, me da tranquilidad el estar con gente grande” (Alberto, 24 años, Escuela 4).*

Por otro lado, Gianella señala estar tranquila por no sentirse obligada a entablar relaciones con sus compañeros. Ella transita por la ER sin relacionarse con ellos ya que, por su historia de adicción a las drogas, temía entablar relaciones que pudieran llevarla a una recaída. Para ella fue una tranquilidad que le respetaran su decisión porque le aseguraba no desviarse del objetivo de terminar el secundario: *“tranquilidad también porque yo me sentía tranquila con por ejemplo no llevarme bien con nadie, yo no lo sentía como que tenía que llevarme bien con alguien por mi manera de ser porque dentro de todo sentía que estaba haciendo las cosas bien” (Gianella, 22 años, Escuela 4).*

La inestabilidad y la incertidumbre parecen ser rasgos que caracterizan “la vida en los márgenes” (Merklen, 2010: 193), lo que conlleva dificultades para la proyección y concreción de proyectos a mediano plazo. El volver a la secundaria con la intención de fi-

nalizarla implica necesariamente una proyección de un tiempo prolongado. Las trayectorias educativas previas, así como las condiciones de vida propias, aparecen como una sombra que podría opacar este proyecto. Lo que resulta interesante es que las ER parecen darles ciertas garantías de estabilidad que les permite sentirse tranquilos en el sentido de que si ellos hacen su parte, la posibilidad de concretar ese proyecto está en el horizonte de posibilidad. Asimismo, la misma aspiración de finalizar el secundario implica la búsqueda de mayores niveles de certidumbre y, podríamos decir, de tranquilidad, cuando se asocia con el imaginario educativo más tradicional que enlaza título secundario con ascenso social y trabajo estable.

Resta mencionar la última forma de caracterizar la experiencia en las ER que apareció con mayor frecuencia: el entusiasmo. Por un lado, este entusiasmo aparece vinculado con la misma experiencia de asistir a la escuela, el gusto por la escuela los lleva a tener las energías para asistir diariamente.

“No, no, nada, nada, ni frustración, ni malestar, entusiasmo más que nada porque me gustaba ir a ese colegio. Era entusiasmo... porque me gustaba estar ahí, y como te digo no me quería ir de ahí” (Francisco, 25 años, Escuela 1).

Pero por otro lado, el buen rendimiento en lo escolar hacía que tuvieran ganas de continuar con los estudios así como mostraba posible alcanzar el título secundario. Esto genera un fuerte entusiasmo que permite sostener la escolarización el resto del tiempo que queda de la trayectoria, ya que la sensación de avanzar que brinda el formato escolar al desarticular la repitencia así como el sentirse capaces de hacerlo, renueva la apuesta por el estudio.

“(...) no después, me entusiasmé porque me iba bien, cosa que en el ..., como te dije, era vago y no es que no me daba la cabeza, sino que era vago, me entusiasmé porque aparte veía que en este colegio fue el primer 10 que me saqué...” (Santiago, 24 años, Escuela 5)

“Entusiasmo, entusiasmo. ¿Pero entusiasmo en qué sentido? Que te entusiasma vos decís, volvés a estudiar, yo en el 2006 pasé sin problemas, todas las materias, eh, tenía algunas materias que me habían quedado, no, no me habían quedado ninguna, eh, sí, estaba todo bien, pasé 2006 y no veía la hora de que pasen las vacaciones para empezar de nuevo 2007 y terminarlo en-

tendés, ya iba a tercer año, me queda tercer año y cuarto y termino, 2007 también terminé lo más bien, tenían ese entusiasmo de seguir y seguir y seguir y terminarlo” (Marcos, 25 años, Escuela 3).

Asimismo, el rol docente juega un papel importante a la hora de darles entusiasmo para que sigan, para que sostengan el proyecto. Es interesante las palabras de Marlén, quien marca este entusiasmo que le daban los docentes, el cual se vislumbraba como algo que se proponían generar en ellos: *“Y después entusiasmo me dijiste, ¿por qué entusiasmo? Y porque te incentivan, te ayudan como para que vos, querés algo, como que van a estar. Es un decir, no es que están preocupados por vos, te sentís, te dan entusiasmo para que sigas... para que sigas adelante”* (Marlén, 24 años, Escuela 4). Sus palabras nos llevan a imaginar que, en cierta medida, lo que están haciendo es jugar un juego del cual todos participan ya que, aparentemente, todos tienen algo que ganar. La participación en un vínculo de características cercanas comprende gratificaciones no sólo para los estudiantes, sino también para los docentes. El compromiso asumido por ellos a la hora de trabajar en estas escuelas –justificado por la construcción del alumno como vulnerable y necesitado– se ve renovado a partir de los placeres que encierra la posibilidad de ver materializado en la misma figura del estudiante el esfuerzo empeñado en su escolarización, quien no sólo le demuestra reconocimiento y agradecimiento, sino que también incorpora cambios a nivel personal producto de la adaptación a las normas impuestas por la institución escolar.

El entusiasmo alude fuertemente a una forma de involucramiento particular con lo que sucede en las escuelas, a la vez que constituye esa energía que los lleva a seguir apostando por su escolarización, así como les permite comenzar a proyectar a futuro metas para continuar con sus vidas más allá del reingreso.

Este recorrido por las formas de describir la experiencia de reingreso en términos emocionales nos permitió adentrarnos un poco más en el significado que para estos jóvenes tuvo el transitar por una experiencia de este tipo. Lo que a primera vista era una experiencia “gratificante” pudimos observar que se desagregaba en otros sentidos asociados al entusiasmo, así como el sentirse respetados y tranquilos.

Intensidad afectiva y procesos de agenciamiento: el entusiasmo para “seguir”

¿Qué impacto tiene esta experiencia emocional en las biografías de los jóvenes que transitaron por las ER? ¿De qué modo podrían afectar los procesos de reinclusión educativa? Para poder brindar algunas posibles respuestas a estos interrogantes considero necesario presentar algunos conceptos que abordan la cuestión de la agencia de los sujetos, a fin de observar los lazos que puedan establecerse con los afectos y las emociones vivenciadas.

Siguiendo a Ortner (2006), la noción de agencia involucra dos “campos de sentido”, uno que explora el tema de la intencionalidad y de la persecución de proyectos (definidos culturalmente), y el otro, que remite a la dimensión del poder, es decir, observa la acción de los sujetos dentro de relaciones sociales de inequidad, asimetría y fuerza. Por otra parte, esta capacidad de acción del sujeto adopta la forma de deseos e intenciones en el marco de una matriz de subjetividad: de sentimientos, pensamientos y significados culturalmente construidos (Ortner, 2005). No es posible, por ende, pensar la agencia de los sujetos sin insertarlos en un contexto, no sólo social, sino también institucional, que permita observar los marcos habilitantes y condicionantes de sus acciones.

El marco institucional que establecen las ER favorece el encuentro y el trabajo conjunto de alumnos y docentes, permitiendo un conocimiento mutuo, así como un seguimiento personalizado de las trayectorias educativas. Asimismo, la experiencia que construyen docentes y estudiantes allí parece estar cargada de una intensidad afectiva que tiene efectos no sólo en los sentidos construidos acerca de dicha experiencia, sino también en las posibilidades de generar proyectos institucionales y personales.

La experiencia que construyen los estudiantes les permite ver como asequible el título secundario y les da la sensación de poder continuar, de tener ganas de “seguir”, seguir estudiando, seguir trabajando, seguir sosteniendo el esfuerzo. Dos elementos de la experiencia emocional que viven los estudiantes en las ER se vuelven clave: la tranquilidad y el entusiasmo.

La construcción de un entramado escolar altamente regulado, donde quedan claramente delimitadas las formas de actuar de docentes y estudiantes, no sólo a nivel de intercambios informales, sino en relación a las pautas de trabajo académico, dan cuenta de cierta estabilidad en las condiciones de escolarización, que en otras instituciones parece no estar garantizada,

lo cual deja a los alumnos a merced de los “estilos” y “caprichos” docentes. Parte de la adaptación al régimen académico de nivel secundario está en la posibilidad de manejar no sólo contenidos de más de una docena de materias, sino de ser capaces de interactuar exitosamente con más de una docena de profesores, cada uno con sus formas de trabajo, las cuales en muchas ocasiones no parecen favorecer el aprendizaje de buena parte de los estudiantes. La previsibilidad en las condiciones de escolarización en las ER les otorga a los estudiantes una sensación de estabilidad que delinea cierta certeza en torno a la obtención del título secundario. Si ellos cumplen con su parte, el título pareciera ser alcanzable. Esto, a su vez, conduce a la plena responsabilización por los rendimientos en la escuela, ya que aquellos que se adaptan a reingreso cuentan con un conocimiento de las reglas del juego que, de no lograr finalizarlo, la responsabilidad nuevamente queda en manos del estudiante.

Pero al mismo tiempo, esta tranquilidad va acompañada de un sentimiento de entusiasmo, que deriva claramente de los vínculos de respeto y reconocimiento mutuo construidos en las escuelas y promovidos por el equipo docente. Este aspecto cargado de energía de la experiencia escolar los invita a continuar no sólo esforzándose en la escuela, sino a generar nuevos proyectos, como es la continuación de estudios superiores. Aquí vimos los “exitosos” de las ER, y buena parte de este éxito se explica por la posibilidad de vivenciar experiencias con una fuerte carga afectiva. La repetición de experiencias de intercambio con sus docentes que se dan como gratificantes, estructuradas en el respeto y reconocimiento mutuo, permite la acumulación de “energía emocional” en términos de Collins (1990). Es decir, reflejan la capa-

¹³ Watkins (2010) busca poner el foco en la capacidad del afecto de ser acumulado, retenido, en forma de disposiciones que modelan las subjetividades, a partir del mismo proceso pedagógico, en la relación de docentes y alumnos en el marco de una clase presencial. De este modo marca la importancia de focalizar en el carácter relacional del afecto. Este objetivo lo trabaja a partir de la noción de reconocimiento desde la perspectiva de Honneth, observando el deseo de reconocimiento, no sólo del estudiante por parte del profesor, sino viceversa. Para la autora, la relación pedagógica involucra un proceso de reconocimiento mutuo a través de transacciones afectivas que en el mismo momento, simultáneamente, puede cultivar el deseo de aprender y el deseo de enseñar. El afecto, como tal, es la instancia corporal del reconocimiento. Los momentos de reconocimiento, de este modo, funcionan como una fuerza afectiva. A través de la reiteración de experiencias similares, y por ende, afectos similares, son acumulados en formas que podemos considerar como disposiciones que predisponen a uno a actuar y a reaccionar de modos particulares.

ciudad del “afecto” de ser acumulado (Watkins, 2010)¹³, de que esa energía no completamente aprehensible por el lenguaje de la emoción, habilite la ampliación del horizonte de acción de los sujetos, percibiendo como alcanzables las metas que se van planteando. Emociones y afectos permiten aquí potenciar la sensación de que uno es dueño de su propio destino, pudiendo proyectar su vida, esto es, sostener un proyecto cuya definición está social y culturalmente influenciada. Obviamente que lejos está de que los proyectos sean concretados del modo en que son planeados, ya que siempre la consecución de los mismos se enmarca en condiciones de desigualdad. Ejemplo de esto es que todos los egresados que decidieron probar suerte en la universidad, quedaron fuera al poco tiempo. Pero vemos que el entramado de relaciones de poder, desigualdad y asimetría que tiene lugar en reingreso y que enmarca el proyecto de finalizar el secundario se inclinó hacia su concreción.

La confianza en las capacidades personales al verse siempre avanzando en un formato que se los permite, tiene fuerte impacto en la percepción de los estudiantes acerca de las posibilidades de tener bajo control su vida personal. Así también, habilita la revisión de la trayectoria personal y permite la construcción de un relato biográfico que reafirma las cualidades del yo, operando como una “teodicea”¹⁴ del propio éxito que reordena el mundo personal para poder justificarlo.

Las trayectorias educativas de estos jóvenes estaban caracterizadas por intermitencias y dificultades en el sostenimiento de la escolarización secundaria, llevándoles entre 8 y 9 años completar este nivel. Asimismo, son jóvenes pertenecientes a los sectores más bajos de la ciudad de Buenos Aires que han asumido tempranamente responsabilidades familiares y laborales, generalmente insertándose en trabajos de tipo precario. De este modo, la experiencia exitosa en las ER les permitió la construcción de un relato en relación con dicho pasado, observándose como responsables

de su propio fracaso al marcar las “equivocaciones”, así como se valora la posición actual al señalar que “*si tenés cabeza*” (Alberto, 24 años, Escuela 4), “*si sos inteligente*” (Marcos, 25 años, Escuela 3) o venís “*con el propósito de terminar*” (Gianella, 22 años, Escuela 4), las metas se alcanzan. Incluso, podríamos afirmar que quienes egresaron son los que fueron capaces de construir el “relato biográfico” que impone la personalización, en el cual se hacen eco del mandato contemporáneo por la responsabilización de los desempeños individuales (Merklen, 2013; Duvoux, 2009).

En un trabajo anterior (Nobile, 2012), observábamos la capacidad de regulación de las conductas de los estudiantes que entrañaba este tipo de experiencia emocional, la cual favorece el gobierno de los estudiantes y la reducción de los niveles de conflictividad de la escuela. Claramente, las prácticas de los distintos sujetos que participan de este vínculo gratificante lejos están de constituir formas de resistencia que tiendan a subvertir el orden dado. Sino más bien, podemos observar que la intensidad de la experiencia significada como positiva pareciera conducir a la consolidación de cierto conformismo al no encontrar, ni docentes, ni estudiantes, aspectos negativos de las escuelas.

Asimismo, el cambio de foco permite observar la otra cara del mismo proceso, que nos habla de la productividad del poder, al volverlos sujetos a partir de la interiorización de ciertas normas y pautas de conducta que les van a permitir a estos jóvenes insertarse, de modo desigual, en otras esferas del mundo social. Más bien estamos frente a una situación donde el entramado de relaciones que tienen lugar en las ER, así como la creación de un escenario altamente regulado que orienta las formas de trabajo en las escuelas, deja en evidencia la capacidad productiva de las reglas y el poder.

Apostillas...

La inclusión educativa de los jóvenes provenientes de sectores populares parece ser un desafío en el actual contexto de masificación y obligatoriedad de la escuela secundaria. Este nivel educativo ha cumplido históricamente un papel de selección de la población escolar, el cual se encarnaba en su organización y modos de funcionamiento. De esta manera, no era una preocupación de la propia institución el garantizar la permanencia y finalización de los estudios secunda-

¹⁴ Weber (1999) se plantea el problema de la teodicea en sus últimos escritos sobre sociología de la religión, en la que ésta constituye una forma de justificar y dar sentido a las tensiones ineludibles que se planteaban en el mundo en torno a la desigual distribución del sufrimiento. Es la tensión entre fortuna y mérito, en donde el que es afortunado necesita saber que tiene derecho a serlo, que lo “merece” sobre todo en comparación a otros, así como necesita saber que el otro merece aquello que le sucede. Para Illouz, lo que Weber describe no es más que “...la forma más poderosa de preservación del *statu quo*, esto es, la explicación retrospectiva y por lo tanto la legitimación de la buena o la mala fortuna que esconden la virtud o el vicio” (2010: 308).

rios de quienes resultaban desestimados en dicho proceso selectivo.

El escenario actual instala progresivamente – aunque a veces a un ritmo inferior al deseado- una preocupación por la inclusión de todos los jóvenes, buscando garantizar el éxito de la escolarización. La personalización de las relaciones entre docentes y alumnos es una forma que asume el trabajo en algunas secundarias a fin de reducir la incertidumbre en torno a los resultados de dicha escolarización (Ziegler y Nobile, 2012). En nuestro caso, observamos que esa personalización es implementada con un grupo de población que ha transitado experiencias previas de exclusión en el sistema educativo, buscando generar una experiencia que constituya un anclaje para estos jóvenes en la escuela.

Como pudimos observar a lo largo del artículo, la cercanía de las relaciones, el poner el foco en las interacciones respetuosas, así como el punto de partida de confianza que instala la no culpabilización de estos jóvenes por sus recorridos previos, ha impregnado a la experiencia escolar de las ER de un conjunto de emociones, como la tranquilidad, el entusiasmo y el respeto, que combinadas colaboraron en la concreción del proyecto de finalización del secundario, así como pareciera haber llevado a la proyección de es-

trategias de inserción en otros ámbitos sociales. Esta experiencia tiene un alto impacto en sus trayectorias vitales por la intensidad con la que la vivieron al predominar una emocionalidad de tinte positivo, cuyos efectos se traducen en las miradas que tienen sobre ellos mismos y sus capacidades. Al mismo tiempo, parece colaborar en la generación de cierto conformismo, ya que lejos están estos jóvenes de leer críticamente el lugar social y educativo en el que están posicionados y, como vimos, el tránsito por las ER los somete a una responsabilización individual de sus trayectorias educativas.

Los jóvenes que se volvieron estudiantes de reingreso –y entre ellos podemos incluir también a quienes no alcanzaron el título- pudieron acceder, como dice Williams (2003), a la “experiencia de la pertenencia”, esto es, la posibilidad de sentirse “afiliados” a un proyecto de sociedad, a una institución, el experimentar la posibilidad de ser miembro e identificarse con ella. Ahora bien, esta experiencia de reconocimiento y reciprocidad brinda placer pero, como señala Sennett (2012) este tipo de relaciones, si bien tienen un profundo valor social, poseen a su vez claros límites políticos y económicos ya que poco parecen haber revertido las lógicas propias de los procesos de desigualdad social y educativa.

Bibliografía

BAQUERO, R., TERIGI, F., TOSCANO, A., BRISCIOLI, B. y SBURLATTI, S. (2009). “Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires”. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. ISSN: 1696-4713. Volumen 7, Número 4. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art15.pdf>. Último acceso: Abril 2013.

BARBALET, J. (2002) “Introduction: why emotions are crucial” en: Barbalet, J. (Ed.) *Emotions and Sociology*. Oxford: Blackwell Publishing.

BOURGOIS, P. (2010) *En busca de respeto. Vendiendo crack en Harlem*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

COLLINS, R. (1990) “Stratification, emotional energy, and the transient emotions” en: Kemper, Th. (Ed.) *Research Agenda in the Sociology of Emotions*. New York: State University of New York Press.

DUVOUX, N. (2009) “L’injonction biographique dans les politiques sociales. Spécificité et exemplarité de l’insertion”. *Revista Informations sociales*, 2009/6 Nro. 156. Disponible en: <http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2009-6-page-114.htm> Último acceso: 2 junio 2013.

ELIAS, N. (2008) [1970] *Sociología fundamental*. Barcelona: Gedisa.

GOULD, D. (2009) *Moving Politics. Emotion and ACTUP’s Fight against AIDS*. Chicago y Londres: The University of Chicago Press.

GRIMSON, A. (2011) *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

HOCHSCHILD, A. R. (1990) “Ideology and Emotion Management: A Perspective and Path for Future Research” en: Kemper, Th. (Ed.) *Research Agendas in the*

- Sociology of Emotions. New York: State University of New York Press.
- _____. (2008) [2003] *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Madrid: Katz.
- HONNETH, A. (2011) *La sociedad del desprecio*. Madrid: Editorial Trotta.
- ILLOUZ, E. (2010) *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Buenos Aires: Katz.
- KESSLER, G. (2009) *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- MAHMOOD, S. (2006) "Teoría Feminista, agência e sujeito liberatório: algumas reflexões sobre o revivismo islâmico no Egipto". *Etnográfica*, Vol. X (1).
- MARTUCCELLI, D. (2006) "Lecciones de Sociología del Individuo". Conferencias dictadas en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Disponibles en: http://departamento.pucp.edu.pe/ciencias-sociales/files/2012/06/Martuccelli-Lecciones_de_sociologia_del_individuo2.pdf Último acceso: 16 de noviembre de 2012.
- _____. (2007) *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- MERKLEN, D. (2010) *Pobres ciudadanos: las clases populares en la era democrática*. Buenos Aires: Gorla.
- _____. (2013) "Las dinámicas contemporáneas de la individuación" en: Castel, R., Kessler, G., Merklen, D. y Murard, N. *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* Buenos Aires: Paidós.
- NOBILE, M. (2012) "Análisis de una estrategia de personalización de los vínculos en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina". *RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, 11 (31). Disponible en: <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/Index.html> Último acceso: 15 noviembre 2012.
- _____. (2013) "Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires", tesis doctoral presentada en el Doctorado en Ciencias Sociales (FLACSO Argentina), MIMEO.
- _____. (2014) "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, enero-junio 2014, Xalapa. Disponible en: <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/757/1354>. Último acceso: 16 enero 2014.
- ORTNER, Sh. (2005) "Geertz, subjetividad y conciencia posmoderna". *Etnografías Contemporáneas* 1, Año 1, Abril 2005.
- _____. (2006) *Anthropology and Social Theory. Culture, Power and the Acting Subject*. Durham and London: Duke University Press.
- SCHEFF, Th. (2000) "Shame and the Social Bond: A Sociological Theory". *Sociological Theory*, Vol. 18, Num. 1.
- SENNETT, R. (2003) *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- _____. (2012) *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Anagrama.
- WATKINS, M. (2010) "Desiring Recognition, Accumulating Affect" en: Gregg, M. y Seigworth, G. (Eds.) *The Affect Theory Reader*. London: Duke University Press.
- WEBER, M. (1999) *Sociología de la Religión*. México: Ediciones Coyoacán.
- WILLIAMS, R. (2003) [1961] *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- WILLIS, Paul (1988) [1977] *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- ZIEGLER, S. y NOBILE, M. (2012) "Personalización y escuela secundaria: dinámicas de escolarización en diferentes grupos sociales". *Revista Archivos de Ciencias de la Educación, FaHCE-UNLP*, número 6. ISSN 2346-8866. Disponible en: http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos06a05/pdf_82. Último acceso: 16 enero 2014.

Citado.

NOBILE, Mariana (2014) "Emociones, agencia y experiencia escolar: el papel de los vínculos en los procesos de inclusión escolar en el nivel secundario" en Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad - RELACES, N°14. Año 6. Abril 2014 - Julio 2014. Córdoba. ISSN: 1852.8759. pp. 68-80. Disponible en: <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/299>

Plazos.

Recibido: 23/01/2014. Aceptado: 28/03/2014