

ESCUELA SECUNDARIA Y NUEVAS DINÁMICAS DE ESCOLARIZACIÓN

Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales

SANDRA ZIEGLER / MARIANA NOBILE

Resumen:

Este artículo se basa en los resultados de dos investigaciones que registran cambios en los modos de efectivizar la escolarización secundaria de jóvenes provenientes de distintos sectores sociales. Se desarrolla un análisis de las estrategias institucionales de personalización, proceso mediante el cual los profesores realizan un acompañamiento relativamente permanente de la escolarización y el aprendizaje de los estudiantes. Estas dinámicas emergen a partir de las nuevas demandas de inclusión que penden sobre la escuela secundaria en tanto nivel obligatorio del sistema educativo. El análisis aborda instituciones formadoras de élites y escuelas que reciben jóvenes de sectores socioeconómicamente pobres que han quedado excluidos de la secundaria. Así, se indagan continuidades y orientaciones diferenciales que cobran los procesos de personalización de las relaciones entre profesores y alumnos en contextos de desigualdad social.

Abstract:

The article is based on the results of two studies that record changes in the forms of secondary schooling for young people from different social sectors. Analysis centers on the institutional strategies of personalization, a process teachers use to offer relatively permanent support to student learning. Such dynamics emerge from the new demands of inclusion that affect secondary schooling as a compulsory level in the educational system. The research addresses institutions that educate elite groups and schools that enroll students from marginalized social groups that have been excluded from secondary school. Thus questioned are the continuities and differences of the personalization processes of relations between teachers and students in contexts of social inequality.

Palabras clave: educación secundaria obligatoria, enseñanza individualizada, relación estudiante-profesor, desigualdad social, Argentina.

Keywords: compulsory secondary education, personalized education, teacher/student relationships, social inequality, Argentina.

Sandra Ziegler y Mariana Nobile son investigadoras adscritas al Programa Educación, Conocimiento y Sociedad del Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso)-Argentina. Ayacucho 555, C1026AAC, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. CE: sziegler@flacso.org.ar / mnobile@flacso.org.ar

Introducción

No son pocos los estudios que coinciden en señalar para el caso argentino, como para muchos otros países latinoamericanos, que el desarrollo de los sistemas educativos siguió un patrón de expansión progresivo. Las naciones que tuvieron una cobertura escolar temprana de un grupo relativamente amplio de la población como Uruguay, Chile y Argentina se centraron prioritariamente en la cobertura de la educación primaria, y éste fue el nivel educativo cuyas matrículas crecieron notoriamente en las primeras décadas del siglo XX. Por el contrario, la educación secundaria tuvo su crecimiento en la región más tardíamente (habiendo promediado ya el siglo XX) y su “despegue” matricular, así como su apertura en términos del origen social de sus destinatarios, tuvo patrones muy divergentes en los diferentes contextos nacionales (SITEAL s/f; Mancebo, 2012).

Ante este escenario es factible reconocer que los países de la región han realizado, en las últimas décadas del siglo XX e inicios del siglo XXI, esfuerzos significativos por extender la obligatoriedad de sus sistemas educativos y que cuentan con ciertos logros efectivos en relación con la cobertura de sus matrículas para este tramo de la escolaridad. Sin embargo, pese a que algunos indicadores estadísticos resultan relativamente favorables, en los últimos años se ha generado un consenso muy extendido acerca de que la escuela secundaria representa uno de los niveles del sistema educativo que requiere una acuciante modificación y es factible identificar un sinnúmero de reformas destinadas a este nivel, inclusive a escala global. Esta situación se ve reflejada en los altos niveles de abandono, repitencia, sobreedad y bajas tasas de graduación que acompañan esta expansión del acceso, dejando en claro que aún queda un largo camino por recorrer, sobre todo si consideramos que quienes se ven más afectados por la desigualdad interna de los sistemas educativos son los jóvenes provenientes de los sectores populares.

Junto a las reformas que los Estados emprenden es también factible identificar procesos y dinámicas que desarrollan las propias instituciones educativas a los efectos de abordar uno de los obstáculos más importantes que atraviesan las escuelas. Ya no se trata exclusivamente de la necesidad de aumentar la asistencia de la población joven, de hecho las tasas de escolarización demuestran que ese objetivo está en curso,¹ sino que se espera que la escuela logre mejores niveles de retención de la población ingresante. Esto quiere decir que si bien socialmente se ha logrado que la jóvenes ingresen a la escuela, aún no se ha efectivado su permanencia en el tiempo

ni se ha alcanzado el modo para que egresen con saberes relevantes, que les permitan contar con los conocimientos y experiencias para continuar proyectos de estudio, de trabajo y otras realizaciones vitales.

Esta situación actual de la escuela secundaria presenta vinculaciones con sus mandatos y su configuración histórica. De acuerdo con un trabajo clásico de Tedesco (1986) es factible reconocer que en sus orígenes, a fines del siglo XIX, la escuela secundaria argentina adoptó un esquema selectivo en tanto institución formadora de los sectores de élite que permitía la consecución de estudios de nivel superior. Su propia definición la enmarcaba como preparatoria para ese destino educativo (Puiggros, 1990; Legarralde, 1999; Dussel, 1997; Dussel y Pineau, 1995; Gallart, 1984; Southwell, 2011). Pese al extenso y errático derrotero que tuvo su expansión a lo largo de más de un siglo, ese patrón constituyó una marca de origen que dio lugar al *modus operandi* de una institución consustanciada con el reclutamiento de un grupo de la población a los fines de efectivizar una selección educativa, promoviendo a algunos bajo la etiqueta del éxito escolar y excluyendo a muchos otros. Esta selectividad formó parte de la filigrana de la escuela secundaria durante buena parte de su devenir.

En los últimos años, la investigación educativa en la Argentina ha hecho foco en el análisis de formato escolar de la escuela secundaria, observando que este modelo único de organización tiende a generar fracaso, especialmente entre aquellos jóvenes que se encuentran más alejados, social y culturalmente, de la institución escolar (Tiramonti, 2011; Terigi, 2008; Acosta, 2012). Entre los elementos que generan esta situación cabe mencionar: un sistema de registro férreo de asistencia escolar que deja en desventaja a estudiantes que, por sus condiciones de vida, no logran mantener una concurrencia regular, el currículum disciplinar que exige la aprobación de casi el conjunto de las materias para la promoción al año siguiente, la masividad de los cursos y su agrupamiento con base en el esquema de la escuela graduada, entre otras cuestiones. Históricamente, este modo de organización de la secundaria, que delimita este régimen académico, ha contribuido en la selección de un grupo restringido de la población básicamente por sus condiciones de ventaja extra escolar y sus potencialidades para interpretar las demandas de la escuela.

Ante el formato escolar descrito –como hemos advertido en un trabajo anterior (Ziegler, 2011)– la selección se generaba mediante un sistema de promoción desregulado –en tanto mecanismo que deja librado a los

recursos individuales de los estudiantes la resolución de las demandas académicas de la escolaridad— en el sentido de que cada estudiante debía poner en juego recursos propios que le permitieran salir airoso de este nivel educativo, demandándoles un alto grado de autonomía. Esta promoción desregulada fue acompañada de una organización del secundario específica —el currículum enciclopédico, la contratación de los profesores por horas de trabajo impartidas que limita las posibilidades de realizar una labor institucional de acompañamiento de los estudiantes y la autoridad docente basada en el conocimiento disciplinar que le brinda su formación, entre otros elementos— que llevaba a que el trabajo docente consistiera más que nada en impartir los contenidos disciplinares, sin una responsabilización por los aprendizajes ni los resultados académicos de los estudiantes, ya que el mandato implícito era el de seleccionar a los mejores.

Recientemente, han tenido lugar algunos corrimientos y transformaciones en los modos en que se concreta la escolarización que acontece en escuelas de diferentes características, las cuales empiezan a regirse por patrones alternativos que reinventan esas modalidades excluyentes. El presente artículo procura analizar estrategias institucionales indagadas a partir del desarrollo de dos investigaciones que, desde diferentes perspectivas, han registrado una serie de cambios en las escuelas que implican transformaciones en los modos de efectivizar la escolarización. Estas estrategias institucionales, que denominamos como de “personalización”, son identificadas en escuelas de características diferenciadas y constituyen las formas en que la escolarización de los jóvenes en contextos signados por condiciones de desigualdad se hace efectiva.

Diferentes autores señalan que la tendencia hacia la personalización se hace eco de las características propias de la modernidad contemporánea, aunque no deja de asumir diferentes sentidos, los cuales podrían estar en relación con la población destinataria de este tipo de estrategias. Por un lado, pareciera erigirse como un nuevo “código” o discurso en torno a la educación en el que resuena la teoría del *marketing* a fin de habilitar en los consumidores del servicio educativo la posibilidad de elegir y diferenciarse en el mundo actual (Hartley, 2007). Por otro lado, como forma que asumen las políticas sociales y educativas en un contexto de retiro del Estado de Bienestar, el cual deja de proveer servicios de modo universal orientando su acción hacia el individuo mismo, buscando asegurar la provisión de “lo básico” (Merklen, 2013; Duvoux, 2009).

Esto deja vislumbrar que la personalización pareciera ser una estrategia para alcanzar metas diferentes. Como veremos a lo largo del artículo, la misma aparece en contextos de escolarización, en el nivel medio, de grupos sociales muy dispares, con sentidos distintos. Pero, más allá de las profundas distancias y diferencias identificadas, que dan cuenta de la dinámica de fragmentación del sistema educativo, hemos registrado una serie de continuidades que, en esta oportunidad, serán el centro de nuestro análisis. Al referirnos a la personalización aludimos a una estrategia determinada implementada por ciertas instituciones educativas, fuertemente resguardada por los equipos directivos, para concretar la escolarización de la población juvenil a la que atienden; su propósito es tener un mayor control de sus trayectorias educativas, minimizando así los riesgos de “desviación”. Este tipo de estrategias se compone de diferentes elementos, como son las características del formato escolar y los modos de organización de las instituciones pero, particularmente, de las concepciones y formas que asume el trabajo docente.

La estrategia de personalización consiste en una labor de acompañamiento y seguimiento de carácter relativamente permanente en torno a los procesos de escolarización y de aprendizaje de los estudiantes. Aludimos aquí a la labor de acompañamiento que comprende tanto dimensiones de corte cognitivo como el conjunto de los compromisos y tareas más amplias que competen al logro de una escolaridad de acuerdo con lo que la escuela secundaria demanda (asistencia, constrictión al estudio, establecimiento de relaciones vinculares con los pares y los profesores, entre otras). De dicha estrategia resulta la instauración de un vínculo pedagógico entre profesores y estudiantes en pos de favorecer la escolaridad que se concreta bajo formas muy diversas como: clases de apoyo, tutorías o actividades individualizadas. La personalización se produce en el ensamble de una serie de dispositivos disponibles para las escuelas que están ligados a su organización institucional, junto con un tipo de vínculo entablado entre profesores y estudiantes, el cual deriva en un involucramiento y compromiso particular de los docentes que se caracteriza por la disponibilidad hacia sus alumnos.

Como señalamos, los procesos de personalización que caracterizamos han sido identificados en medios sumamente disímiles. Por una parte, en el entorno de escuelas que procuran la formación de sectores de élite, especialmente en un conjunto de instituciones que se proclaman como

establecimientos que demandan elevadas exigencias académicas a sus estudiantes y reciben alumnos de sectores medio-altos y altos. Abordaremos en particular una serie de escuelas que privilegian el dictado de un currículum con orientación internacional y bilingüe que se encuentra regulado por un sistema externo de exámenes: el Bachillerato Internacional.²

Por otra parte, se analiza la experiencia de variación en el formato escolar tradicional de las llamadas “Escuelas de Reingreso” (ER), en la Ciudad de Buenos Aires, las cuales orientan su acción a un grupo particular de la población juvenil que había quedado por fuera del sistema educativo. Éstas constituyen una oferta educativa para aquel segmento de la población en edad de asistir al secundario que presenta trayectorias discontinuas en esta escolarización, población que proviene mayormente de sectores socioeconómicamente pobres.

Nos proponemos describir ambos casos para luego analizar las similitudes y diferencias que se dan entre los mismos, reflexionando acerca de los procesos desarrollados en estas escuelas secundarias al operar estrategias de personalización a fin de, por un lado, garantizar la inclusión en el sistema educativo y, por el otro, la reproducción de una posición privilegiada en el espacio social. Como veremos, se trata de dos instituciones de diferente orientación y que persiguen distintos propósitos; en tal sentido indagaremos desde la perspectiva de sus profesores los procesos que nos permiten vislumbrar estrategias de personalización, procurando analizar tanto las dinámicas comunes como sus divergencias en virtud de los fines que persiguen ambos tipos de instituciones.

Aspectos metodológicos de las investigaciones

Como fue señalado, el presente artículo se basa en una selección de los hallazgos de dos trabajos de investigación desarrollados en el marco de un equipo³ que hace más de diez años sostiene un trabajo colectivo que se propone desentrañar las dinámicas de la desigualdad educativa en el nivel secundario. Partimos de la idea de que, a fin de avanzar en los procesos de desigualdad, es necesario superar aquella perspectiva que homologa desigualdad con sectores desfavorecidos. Por el contrario, consideramos necesario sostener una perspectiva relacional acerca de las dinámicas de constitución de las desigualdades, los procesos de conformación y legitimación de las diferencias de clase y la instauración de distancias materiales y simbólicas entre distintos sectores sociales. Tilly (2000) argumenta que

la desigualdad no es un atributo estable de un grupo en particular, sino que está constituida por relaciones perdurables involucrando múltiples ámbitos; por ejemplo, la riqueza, los ingresos, las oportunidades vitales y laborales, el género, la etnia, la edad y los espacios geográficos, entre otros. El carácter perdurable de estos procesos lo llevan a caracterizar las desigualdades como persistentes, de manera que precisan de vínculos de interconexión para perpetuarse en el tiempo, habiendo una reiteración y reforzamiento de los mecanismos sociales excluyentes.

La intención en este trabajo es poner en diálogo los procesos de escolarización de sectores sociales que se encuentran en posiciones muy distantes en el espacio social, reflexionando acerca de las expresiones que asumen en cada caso así como los sentidos y funciones específicas que desempeñan. Los mandatos de origen de las diferentes instituciones educativas, las estructuras de trabajo pedagógico en cada una de ellas así como las formas de vinculación promovidas entre docentes y alumnos son algunas de las dimensiones exploradas en nuestras investigaciones que nos permiten dar cuenta de procesos de segregación al interior del sistema educativo.

A continuación detallaremos los principales aspectos metodológicos de las investigaciones empíricas que nutren este artículo.

La investigación a cargo de Ziegler (2012) tuvo por objetivo principal dar cuenta de las condiciones de realización de la labor pedagógica y los posicionamientos que asumen los profesores que se desempeñan en instituciones comprometidas con la formación de las élites, a fin de observar su colaboración en los procesos de socialización y reproducción de los sectores altos.

Para el análisis que aquí se presenta, nos basaremos en una muestra integrada por tres escuelas privadas bilingües que tienden a la preparación de sus estudiantes para un contexto de internacionalización creciente. Esta selección de instituciones constituye una “constelación” de establecimientos que refleja contrastes y variaciones que nos permite advertir las distancias entre las instituciones que atienden a este sector social. Dos de ellas son confesionales (una es una escuela católica, la otra se encuentra ligada a la comunidad judía y es de orientación trilingüe e internacional); la tercera se trata de una escuela bilingüe inglesa de orientación internacional que brinda formación religiosa pero recibe alumnos de todos los credos. Estas escuelas se encuentran ubicadas en la zona norte del Conurbano de Buenos Aires. Han sido las instituciones y sus características las que re-

sultaron “definitorias” en la delimitación del ámbito de desarrollo de este estudio, ya que es en esta zona donde hay una concentración de sectores altos y medio-altos favoreciendo así la localización de las instituciones orientadas a los grupos mencionados, dándose una importante cantidad y variedad de oferta educativa. El perfil de las instituciones que dio origen a la conformación de la muestra intencional de escuelas incorporadas a este estudio se sustenta en indagaciones producidas en una investigación previa (Tiramonti y Ziegler, 2008).

Por otra parte, la elección de estas escuelas privadas responde a un dato que resulta insoslayable que es el proceso de privatización de la matrícula y la opción por el ámbito privado que realizan básicamente los sectores más altos de la población. Las instituciones incluidas en nuestra muestra son de amplia trayectoria (algunas de ellas son centenarias), reconocidas por su prestigio. La mayoría se define como colegios “tradicionales” y de “excelencia académica”.

El trabajo de campo fue realizado a lo largo de los años 2009 y 2010, y consistió en la realización de entrevistas en profundidad a sus autoridades y a 24 profesores de diferentes asignaturas. Asimismo, el trabajo consideró la observación de espacios informales de las escuelas (recreos, encuentros en la sala de profesores, análisis de material impreso y de sus páginas web). El Programa Bachillerato Internacional fue indagado a través del análisis de documentos y mediante entrevistas desarrolladas con dos actores ligados a la capacitación docente que ese programa dicta en Buenos Aires.

En relación con la otra investigación doctoral en la que se basa este artículo, la misma toma por objeto el caso de las escuelas conocidas como “de Reingreso” (ER). Se trata de un conjunto de ocho instituciones de nivel secundario que otorgan el título de bachiller. Fueron creadas en el año 2004 por el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con el propósito de atender a aquella población en edad de asistir al secundario pero que por diferentes razones no lo estaba realizando. Es decir, para poder inscribirse en estas instituciones se deben cumplir con dos requisitos: tener entre 16 y 20 años y haber estado al menos un ciclo lectivo fuera del sistema educativo. Esta medida de política educativa respondía a la promulgación de la obligatoriedad del nivel secundario en la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires en el año 2002.⁴

El objetivo principal de la investigación, a cargo de Nobile (2013), era indagar acerca del modo en que los vínculos que se construyen entre

docentes y alumnos en estas escuelas colaboran en los procesos de inclusión educativa, a partir de un análisis de la experiencia escolar que estos vínculos generan. Las características estructurales del formato escolar de estos establecimientos, junto con particulares formas de trabajo docente, derivan en una configuración vincular que tiende a la personalización de los vínculos generando experiencias de tinte gratificante para quienes participan de ellos.

Esta investigación se basó en una muestra intencional conformada por cuatro de las ocho ER. La elección de las escuelas estuvo en función de su ubicación, eligiendo tres en la zona sur de la ciudad, por tratarse de los distritos escolares que presentan los indicadores sociales y educativos más desfavorables, y una cuarta en la zona norte.

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. Este primer trabajo de campo brinda un rico panorama en torno a los modos de funcionamiento de las escuelas, a la impronta que le brindan sus directivos, a lo que se espera tanto de los docentes como de los estudiantes. Esta indagación también se centró en los significados que esta experiencia tuvo para los estudiantes y en el modo en que incidió en la construcción de su relato biográfico, para este propósito se desarrolló una segunda instancia de recolección de datos. Sin embargo, para el análisis de este artículo se presenta la información recabada de las entrevistas a docentes y directivos a los efectos de entablar comparaciones entre los datos empíricos obtenidos en ambos estudios.

Personalización y sectores altos: estrategias institucionales para facilitar la reproducción a través de la vía escolar

En el presente apartado revisaremos las estrategias de personalización en tres instituciones de nivel secundario pertenecientes al sector privado orientadas a los sectores altos.⁵ Los establecimientos, además de seguir el currículum nacional, se encuentran enrolados en el Programa del Bachillerato Internacional (BI). En Argentina la presencia del BI se concentra en escuelas con orientación internacional, de corte competitivo y cosmopolita (Tiramonti, 2004; Ziegler, 2004). Funcionan básicamente en el contexto de un circuito de educación privada en donde el reclutamiento educativo es cada vez más selecto de acuerdo con las condiciones económicas de las

familias. El BI se ha expandido y ha logrado posicionarse como una opción que goza de estatus en el circuito educativo orientado a los sectores altos, pese a que los títulos que expide son escasamente reconocidos para el ingreso a las universidades locales. De modo que se trata más bien de un título que porta cierto valor simbólico entre los sectores mencionados, pero que no efectiviza otras posibilidades concretas a sus egresados en el propio país. Las escuelas que pertenecen al BI deben atravesar una serie de exigencias para sostenerlo. Además de cumplir con el pago de aranceles y responder a parámetros de evaluación institucional, se someten a un doble control para permanecer en el mismo: la acreditación por la que deben atravesar para constituirse como una escuela BI y las evaluaciones externas de los estudiantes. La aprobación de estos últimos son condición *sine qua non* para que los alumnos reciban la acreditación correspondiente al diploma del BI.

De acuerdo con los datos de nuestra investigación, la aplicación de estos exámenes conlleva por parte de las escuelas a la implementación de algunos cambios en su estructura organizativa a los efectos de permitir una *performance* estudiantil ajustada a los parámetros externos que impone el sistema de exámenes citado. De esta manera, entre las características estructurales que modifican estas escuelas podemos observar: la expansión en todos los casos de la asistencia de los estudiantes a tiempo completo, la tendencia a contar con docentes altamente fidelizados con extensa antigüedad en el establecimiento; la contratación de docentes para dictar clases pero sobre todo la provisión de horas rentadas para la realización de otras tareas, la flexibilidad en la organización de los grupos de estudiantes que prevé agrupamientos diferenciales según las asignaturas y sus niveles de avance y rendimiento de modo de incrementar las oportunidades de obtención de resultados favorables en los exámenes. Todos estos elementos contribuyen a la realización de un trabajo académico intensivo por parte de los profesores y estudiantes, así como a un conocimiento mutuo en instancias escolares y extraescolares, entablando vínculos en pos del logro de los desafíos que proponen estas escuelas.

Estas escuelas generan una serie de actividades y estructuras de apoyo destinadas a los estudiantes para favorecer su escolaridad en el marco de una “elevada exigencia académica”, como se autodefinen. En este sentido, hemos identificado que las instituciones abordadas privilegian una forma de promoción de los alumnos mediante las estrategias de personalización que

permiten un seguimiento más exhaustivo. Esta modalidad está vinculada con los sistemas de selección académica de los estudiantes que sustentan los establecimientos; por promoción hacemos referencia a los mecanismos institucionales que concretan la función selectiva que efectivamente desempeñan todas las instituciones educativas. En este caso en particular indagamos los medios que instrumentan para seleccionar, diferenciar y legitimar a aquellos que efectúan su recorrido en estas escuelas orientadas a la preparación de grupos selectos.

El acompañamiento que los profesores realizan en torno a la labor de los estudiantes presenta un consenso extendido entre los docentes. La cotidianidad escolar organizada y garantizada por los adultos que prestan permanentemente colaboración hacia los jóvenes señala un modo de disponer una serie de recursos para el tránsito por la escolaridad. Así, se advierte la colaboración de un sistema que está “al servicio” de los estudiantes y prevé las ayudas necesarias. En estos casos, registramos un seguimiento minucioso de los profesores en cuanto al proceso de aprendizaje en cada asignatura. Se registra que la actividad de seguimiento de la performance escolar de los alumnos, está sumamente estructurada y apoyada desde instancias de tutorías, clases adicionales, informes a las familias, etcétera. Estos recursos son percibidos en términos generales como favorables, las estrategias de seguimiento de los aprendizajes resultan auspiciosas para el público de estas escuelas que celebra los entornos más acotados y próximos. Para comprender la anuencia que generan en los profesores estas prácticas, resulta interesante el concepto de *poder pastoral* de Foucault (1990), que alude a las técnicas específicas orientadas hacia los individuos y que tiene como meta gobernarlos de modo continuo y constante. Se trata de un poder individualizador, en donde la metáfora del pastor remite a quien guía y conduce incondicionalmente a su rebaño para asegurar su salvación.

[El pastor] presta atención a todos sin perder de vista a ninguno [...] debe conocer las necesidades de cada uno en particular [...] el poder pastoral supone una atención individual de cada miembro del rebaño (Foucault, 1990:103).

Cabe destacar que el sistema del BI también produce efectos en aspectos de corte subjetivo e idiosincrático de los docentes. En las entrevistas los profesores señalan el papel que desempeñan como entrenadores de sus estudiantes y la responsabilidad que asumen en la medida en que

el rendimiento de sus alumnos proporciona indicios acerca del propio desempeño docente. Estos procesos dan lugar al despliegue de una serie de prácticas, hábitos y también sentimientos en relación con el trabajo y los estudiantes. A modo de ejemplo, en las entrevistas dos docentes de Historia relataban su ansiedad en el mes de enero por conocer las notas de sus alumnos (cuando los evaluadores externos publican las calificaciones), así una de ellas describía que estando de vacaciones “bajaba de la montaña para chequear casi a diario su mail [...] en búsqueda de las notas de los chicos”. Otra profesora de Biología manifestaba su alegría y también la “amargura” cuando los cursos no rendían como ella esperaba. En este sentido, señalaba que hay diferencias según los grupos, “tuve alumnos que estudian como locos y es un placer acompañarlos en la preparación y otros a los que casi no les importa o que en la semana donde se concentran los exámenes llegan agotados y de pronto no rinden tan bien”.

Resulta contundente que algunos profesores se auto describan como “entrenadores” para estos exámenes, donde parecerían asemejarse a quienes preparan para competencias de alto rendimiento. Los docentes de estas escuelas son evaluadores a su vez evaluados a través del rendimiento de sus estudiantes; así, la normalización, vigilancia e instauración de relaciones de saber y poder son puestas en juego mediante su labor y el control que ejercen como docentes hacia sus alumnos. Al mismo tiempo, profesores y estudiantes están relativamente emparentados al someterse a la mirada y el dictamen de un sistema de evaluación externo que los ubica en una posición subordinada. La jerarquía y asimetría que presupone todo proceso de evaluación resulta móvil en un sistema en el que los docentes mantienen una relación asimétrica con sus alumnos, mientras que ellos también son objeto de evaluación y quedan ubicados, por ende, en una posición de subordinación con respecto al sistema externo de evaluación del que forman parte.

En el marco de esta dinámica las escuelas organizan procesos de seguimiento exhaustivo para garantizar una *performance* exitosa de sus alumnos que son quienes dirimen –mediante los exámenes– su capacidad y también el prestigio de sus profesores y de la escuela en cuestión. Sin embargo, por momentos, hay situaciones que acontecen en los planteles donde estas ayudas se extreman y parecerían lindar, según los profesores, con una protección desmesurada que cuestionan. La colaboración que supone la personaliza-

ción fue identificada en diferentes situaciones en nuestro trabajo de campo que abarcan desde la multiplicidad de mecanismos de apoyo ligados a los aprendizajes para garantizar la aprobación de los exámenes, hasta la ayuda en la cotidianeidad que para algunos profesores es vista como “excesiva” y que hace que “estos chicos tengan todo servido”. Al respecto una profesora señala: “Aquí los chicos tienen todo organizado, desde el horario de clase, las fechas por anticipado, siempre sabrán de antemano todo, y los adultos están para ordenarles la vida” (Profesora de Literatura).

A partir de esto último algunos profesores se interrogan si no sería necesario acotar en el tiempo el mantenimiento de los estudiantes en estos sistemas. Los profesores remiten a la metáfora de esos espacios protegidos como “burbujas” y se preguntan cómo sus estudiantes sortearán la inserción en otros espacios en donde no se registran los cuidados propios del “poder pastoral” (por ejemplo, los estudios de nivel superior). Según nuestros entrevistados, las disposiciones que generan en los estudiantes la personalización parecerían no ser sencillas de abandonar en pos de la incorporación en otras esferas que se rigen bajo modalidades masivas y con dinámicas selectivas y excluyentes. Parecería que se pone en juego la habilidad desarrollada por los estudiantes para “subsistir” en entornos que exigen autonomía y que contrastan con la personalización en la medida en que en ésta, en oposición a las estructuras despersonalizadas y masivas, se proporciona en mayor medida el sostén necesario para sortear la selección que plantea el sistema educativo.

En síntesis, la experiencia a la que hacemos referencia en las escuelas que desarrollan el BI da cuenta de la conformación de enclaves que preparan a los estudiantes para aprender y ensayar la competencia, al tiempo que instauran un espacio de protección que favorece una trayectoria controlada y con colaboraciones de modo que los estudiantes no se “desvíen” de la propuesta escolar y arriben a las metas planteadas.

En el contexto de estas escuelas las estrategias de personalización son el medio instaurado para contribuir al ajuste del rendimiento de los estudiantes a estándares externos. Esto se produce tanto mediante una serie de acomodaciones en el formato escolar, como en la instalación de vínculos de fuerte implicación en la preparación de los estudiantes de modo de facilitar el desarrollo de trayectorias escolares exitosas en estos medios signados por el control externo de los exámenes.

La personalización como estrategia de reinserción educativa: el caso de las ER

Al interior de las ER es posible identificar, tanto a partir de las palabras de quienes integran los equipos directivos como de sus profesores, un mandato que enuncia básicamente dos cuestiones: por un lado, la necesidad de poner el foco en la inclusión de estos jóvenes que transitaron experiencias previas de fracaso en el sistema educativo; y por el otro, que para lograr dicha inclusión es necesaria la construcción de relaciones cercanas y personalizadas con quienes retornan a la escuela. Por eso es común escuchar frases que señalan que allí se atienden “casos puntuales” y no “esa cosa así abstracta del alumno”, por ende cada estudiante “amerita una atención personalizada” donde “el chico realmente se siente protagonista”. Este mandato se deja traslucir claramente en la valorización positiva que los estudiantes realizan del trato que reciben de sus profesores.

Esto nos llevó a una exploración de las condiciones que permiten la implementación de una estrategia de personalización, de la que resulta una configuración vincular específica de las ER. Las continuidades que aparecen entre las diferentes escuelas, a pesar de ciertas particularidades, nos permiten sostener que hay elementos que delimitan un campo de *lo posible* en ellas, así como formas de trabajo similares que colaboran en la producción de experiencias escolares propias de estas escuelas.

La puesta en marcha de una estrategia de este tipo –que deriva en relaciones personalizadas, de acompañamiento y de conocimiento mutuo– se da por la concurrencia de diferentes elementos. Por un lado, vemos que las características estructurales del formato escolar en reingreso desempeñan un papel relevante al modificar aspectos clave del modelo organizacional de la secundaria pero, a su vez, se vuelve necesario que los miembros de los equipos docentes asuman ciertos rasgos a la hora de desempeñar su labor pedagógica, es decir, que predominen formas particulares de su trabajo.

Las variaciones respecto del formato escolar tradicional de secundaria que presentan las ER fueron introducidas con el propósito de “subsana” algunos de sus rasgos más expulsivos, los cuales tienden a afectar a quienes están más alejados del patrón de alumno esperado por la matriz tradicional del secundario. Entre las características estructurales de las ER podemos observar: el tamaño pequeño de las escuelas y de las clases; la contratación docente por medio de cargos, lo cual habilita otras formas de trabajo al interior de la escuela que 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, aspecto novedoso de las ER que permite desmontar la promoción por año, al reemplazarla por la promoción por materias, lo cual habilita que cada estudiante, en función de sus progresos y 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 que va 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 considerados por el currículum enciclopédico tradicional de secundaria, a la vez que generan otras formas de relacionarse entre los estudiantes y entre ellos y los docentes a cargo de estos espacios.

Estas condiciones estructurales del formato en la ER modifican algunos aspectos de la gramática escolar, que tiene efectos en los tipos de relación que es posible construir en las escuelas secundarias. La propia organización de éstas (currículum enciclopédico, contratación por tiempo frente a alumnos, entre otros aspectos) provoca que las interacciones y las relaciones entre los docentes y sus alumnos no encuentren continuidad y se vean fragmentadas, dificultando un conocimiento mutuo (Hargreaves, 2000). La posibilidad de que los docentes transcurran más tiempo en las escuelas, que cuenten con espacios para trabajar contenidos fuera de la clase tradicional, el tamaño pequeño que permite que “todos se conozcan” y la construcción de trayectos formativos personalizados –que obliga a un seguimiento cercano para revisar si es necesaria su redefinición– son todos elementos que van trastocando la configuración vincular propia del secundario. Asimismo, este formato permite que los docentes trabajen con sus estudiantes durante el tiempo que están en la escuela, ya que son jóvenes que cuentan con poco tiempo por fuera de clase para dedicarle a los estudios.

Ahora bien, lo señalado hasta aquí lleva a que el encuentro entre docentes y alumnos tenga lugar, pero la mera coexistencia en un espacio durante un tiempo determinado no necesariamente conduce a la construcción de relaciones y vínculos cercanos y estrechos entre los distintos actores. Es aquí donde es necesario analizar qué otro tipo de elementos intervienen en la delimitación de una estrategia de personalización al interior de las ER.

La impronta que los directivos le dan a estas escuelas, la socialización de los mismos profesores volviéndose “docentes de reingreso”, la prevalencia de miradas docentes que buscan no culpabilizar a estos jóvenes de sectores populares por sus “fracasos” previos en el sistema, junto con la valorización del esfuerzo que hacen estos jóvenes, lleva a que los docentes afronten de otro modo su labor en estas instituciones a fin de mostrarse “disponibles” para trabajar con los estudiantes.

Comencemos por señalar el proceso de selección de los directivos de las ER, que asume características diferenciales que las impregnan de una impronta particular. Para su selección se puso en marcha un mecanismo de entrevistas entre quienes cumplieran con los requisitos necesarios para la asunción de un cargo de este tipo (aprobación del curso de ascenso), a fin de proponerles la dirección a aquellos que contaran con cierta trayectoria de trabajo con sectores desfavorecidos pero que, a la vez, demostraran un fuerte compromiso con la inclusión educativa de los jóvenes de estos sectores. Este mecanismo de selección de los directores de las ER llevó a que se pautaran formas centradas fuertemente en el “buen trato” hacia los alumnos, esto es: manejarse constantemente de manera respetuosa, escucharlos, acompañarlos en su escolarización, explicarles las veces que sea necesario, no tomarse como personales las agresiones, tener paciencia e incluso cierta indulgencia, entre otros. Esto lleva a que tenga lugar un proceso particular de socialización y selección docente, que va modelando el perfil de reingreso (Arroyo y Poliak, 2011).

Por otro lado, el mandato de “no juzgar” a estos jóvenes por sus experiencias previas, lleva a una “suspensión” de las miradas estigmatizadoras que suelen prevalecer sobre los jóvenes de sectores pobres –miradas que circulan socialmente, frecuentemente azuzadas por los medios de comunicación masiva, que asocian jóvenes pobres con delincuencia (Kaplan, 2009). La no culpabilización, rasgo común a todas las ER de la muestra, habilita otro tipo de relaciones ya que constituye una actitud de confianza hacia los estudiantes, la cual no está basada en ninguna certeza, sino en las expectativas acerca del comportamiento del otro. Esta actitud puede ser entendida como confianza “social” o “diluida”, la cual “se refiere al otro en general, se extiende más allá de aquellos a los que conocemos personalmente” (Sandoval, 2011:145), actitud que está fuertemente asociada a la suspensión de estigmas y prejuicios, al otorgar el beneficio de la duda a aquellos extraños con los que entramos en contacto (Putnam en Sandoval, 2011).

Por tanto, entre los miembros de los equipos docentes de las ER tienden a circular ciertas miradas acerca de sus estudiantes, que ponen el foco en los “esfuerzos” que estos jóvenes realizan para seguir sosteniendo su escolarización secundaria. Lo interesante es observar que ese esfuerzo no se circunscribe a lo meramente académico, sino que hay una valorización de lo que hacen estos jóvenes por fuera de la institución, al combinar escuela con trabajos –mayormente precarios–, responsabilidades familiares y domésticas –maternidad y paternidad temprana, cuidado de otros familiares, como hermanos o padres enfermos–, entre otros.⁶

Simmel (2010:27-28) señala que: “[...] la representación mutua que se forman dos personas [...] al encontrarse en un mismo contexto social, aunque parezca forma huera, simboliza el conocimiento mutuo que constituye la condición previa de toda relación”, es decir, la condición primera para sostener un trato con alguien. La suspensión de los prejuicios estigmatizadores que rondan socialmente a esta población, junto con el foco en los esfuerzos, delinear la representación necesaria para que los docentes estén disponibles para entablar una relación con sus alumnos. Este vínculo se concreta con aquellos jóvenes que logran asumir las características que los docentes valoran: ese esfuerzo y compromiso para sacar adelante su escolarización. Por ende, esta estrategia de personalización que se da en estas escuelas puede ser exitosa con quienes logran volverse estudiantes de las ER, mayormente jóvenes que se encontraban excluidos del sistema educativo, pero que estaban insertos en otras esferas de integración social que funcionaban a modo de soportes: familia, espacios comunitarios, iglesias, entre otros (Nobile, 2013).⁷

El trabajo docente en las ER lejos está de depender meramente de la definición individual que cada profesor realiza, sino que desde los equipos directivos se marcan ciertas pautas que delimitan formas adecuadas de trabajar. Pero quienes se desempeñan en estas escuelas no parecieran sentir estos lineamientos como intromisiones o imposiciones, sino que demuestran un fuerte compromiso con su labor, y especialmente, con la escolarización de sus estudiantes. La renovación de ese compromiso es posible, por un lado, por el sentido de estar realizando una misión que los trasciende –la integración de quienes tienen más desventajas en el sistema educativo– pero, por otro, y tal vez más relevante aún, la “devolución” que le hacen estos jóvenes a sus docentes, la cual se traduce en reconocimiento, cariño y trabajo escolar. De esta manera, la posibilidad de ver concretada

su labor en los mismos estudiantes encierra fuertes gratificaciones que le permiten seguir estando disponible para ellos y renovando la apuesta por su escolarización.

Como podemos observar, diferentes elementos entran en juego para la concreción de relaciones entre docentes y alumnos; así, la personalización en estas escuelas resulta un medio que colabora en la construcción de determinadas pautas de conducta a su interior, que les permita a estos jóvenes reinsertarse en espacios institucionales.

Convergencias y diferenciaciones de la personalización en contextos escolares desiguales

Los procesos identificados en estas escuelas dan cuenta de una reorientación respecto de los modos vinculares y el acompañamiento académico que habitualmente ha caracterizado a la educación secundaria. En trabajos anteriores (Tiramonti y Ziegler, 2008) hemos señalado la tendencia de la escuela media a sostener un sistema de promoción desregulado de sus alumnos, en tanto estos quedan librados a sus propios recursos en el transcurso de la escolaridad. Esta dinámica se estructuró en tanto este nivel, en sus orígenes, estuvo ligado a un propósito selectivo y excluyente, orientado a un sector restringido de la población. La dinámica desregulada permitía entonces efectuar la selección y jerarquización social mediante la vía escolar.

Es sabido que sortear los escollos que plantea la escuela con los propios medios disponibles resulta ante todo beneficioso para aquellos que cuentan con un *stock* de recursos extraescolares. En nuestro trabajo advertimos un proceso en donde las escuelas instituyen estrategias de personalización dejando de lado las dinámicas desreguladas que caracterizaron “tradicionalmente” al nivel medio en vistas a promover la escolaridad más allá de la intervención de otros recursos extraescolares. Por ende, la personalización sostiene una apuesta diferente que tiende a establecer una proximidad y encauzamiento de los obstáculos presentes en la escolaridad. Resulta factible, entonces, advertir escuelas regidas por sistemas desregulados que presuponen que son los alumnos quienes gestionan exclusivamente por sus propios medios su paso por la escuela y otras que presentan un esquema de acompañamiento más personal sobre cada uno de los estudiantes, como los casos aquí caracterizados. En este tipo de esquemas la labor docente desarrollada por las instituciones se enuncia como estando “al servicio” de la escolarización de estos estudiantes. En lugar de que cada uno ponga en

juego sus recursos para sobrevivir en la contienda escolar y que la institución funcione por sus propios carriles sin preocuparse demasiado por sus resultados, estas escuelas reorientan el trabajo de los docentes haciendo que su labor sea la de “leer” las necesidades de los estudiantes, estar disponibles para acompañar las trayectorias y reducir los factores que puedan intervenir en su “desviación”. De esta manera, la personalización opera como un reaseguro sobre los resultados.

Procurando identificar algunos procesos en común entre las instituciones indagadas cabe señalar que la personalización no está estrictamente asociada a un sector social particular, sino que se sostiene como el medio que permite perseguir diferentes propósitos en relación con el papel que cumple la escolaridad en los distintos grupos sociales. Vemos aquí que se trata de una dinámica que cobra entidad en grupos que presentan cualidades de “cierre social” (Parkin, 1964)⁸ ya sea a los efectos de retener una posición adquirida (como en las instituciones orientadas a los sectores de élite) o por encontrarse en enclaves específicos viéndose inmersos en situaciones de pobreza (como son las ER).

En ambos casos se trata de una dinámica de repliegue que prepara para actuar en un contexto “hostil”, pese a que las dificultades que encuentran cada uno de los grupos evidentemente no resultan homologables. Sin embargo, de la búsqueda de la personalización resulta la estrategia desarrollada para afrontar la escolaridad ante un ambiente que impone ciertos obstáculos y elevadas exigencias de diferente magnitud y gravedad que se deben afrontar en cada caso.

En los establecimientos orientados a los sectores de élite la personalización deviene en una estrategia que permite sortear la escolaridad en instituciones donde los estudiantes se someten a la validación de sus cualidades académicas mediante un sistema de exámenes externo. Allí la personalización cumple el papel de acompañar esta experiencia escolar y también desarrollar una propuesta más “amigable” que opera a modo de amparo frente al rigor de los exámenes y la elevada competencia que exigen los mismos. De hecho, el acompañamiento se instaura en escuelas que socializan a los jóvenes en una dinámica que exagera la competitividad (Ziegler, 2012). Aquí la personalización constituye una estrategia en pos de favorecer la consagración escolar de estos grupos, condición que resulta un aporte importante para el mantenimiento de las posiciones adquiridas o disputadas.

La personalización en las ER oficia como un medio que favorece la inclusión en una institución que se instala social y políticamente como la legítima para que los jóvenes estén y que resulta válida para insertarse en otras esferas más amplias de lo social. Atendiendo a jóvenes a los que el sostenimiento de la escolarización se les vuelve dificultoso por la competencia de otras esferas de responsabilidades como las familiares y las laborales, la personalización genera, por un lado, un fuerte acompañamiento en las tareas escolares pero, por otro, y tal vez más relevante aún, la búsqueda de un cambio en las autopercepciones que refuerzan la capacidad de agencia⁹ de estos sujetos, promoviendo así un mayor involucramiento en la vida escolar.

Este tipo de estrategias pareciera también acotar los grados de incertidumbre que debe afrontar la institución escolar. En los procesos de personalización registramos un modo de sobrellevar aquellos riesgos que podrían conducir a que las trayectorias escolares no transcurran por los carriles deseados. Es así que es posible observar a la personalización como un mecanismo de regulación de las conductas de los distintos actores escolares. Se trata de una tecnología de la seguridad en donde los sujetos, en cierto modo, se encuentran gobernados y resultan gobernables según rigen los “mercados de la seguridad” (Palamidessi, 1998) al estar insertos en una red estable con la cual vincularse. Los procesos de acompañamiento procuran reducir lo incierto e inestable al configurar un suelo más previsible en donde hay otros que comparten, preparan y acompañan el tránsito por la escolaridad. No se trata así de una experiencia a “puro riesgo”, asumida individualmente, sino más bien de tomar un riesgo con el auxilio de otros. Las estrategias de personalización identificadas se despliegan en condiciones de homogeneidad en tanto se desarrollan en grupos estrechos tanto en extensión como en relación con sus orígenes y procedencias sociales.

En ambos casos es factible reconocer que se busca garantizar cierta posición en el espacio social. En un escenario de “inconsistencia posicional”¹⁰ (Araujo y Martuccelli, 2011), tanto los sectores más favorecidos se ven obligados a desarrollar estrategias que garanticen el mantenimiento de su posición privilegiada, como los jóvenes de sectores populares que, al haber quedado fuera del sistema educativo, buscan alcanzar el título secundario como medio mínimo y necesario para garantizar cierta inserción en el ámbito laboral y social. De modo que la personalización deviene en una estrategia instaurada a los efectos de minimizar los riesgos de distinta magnitud que se plantean en los diferentes enclaves sociales caracterizados.

Reflexiones finales

Las investigaciones realizadas en escuelas secundarias que atienden a diferentes sectores sociales nos permitió evidenciar la operación de ciertas estrategias similares para lograr la escolarización “exitosa” de sus estudiantes, pero respondiendo a objetivos muy disímiles. Tal vez, la diferencia primordial en ambos grupos analizados es que la estrategia de personalización se da, en un caso, como un mecanismo de reproducción de la posición de privilegio, circunscribiendo la sociabilidad escolar y la competencia con el mismo sector social; mientras que en el otro, habilita potencialmente a la reinserción educativa que permite volver a participar por un lado de la esfera pública que representa la escuela como institución pero, a la vez, como credencial que habilita salir de la endogamia de un entorno de pobreza, para comenzar a participar de otras esferas, fuera del “barrio”, en algunos casos.

Por tanto, la personalización constituye una estrategia con finalidades diferentes: para consolidar el cierre y para posibilitar la apertura. En los contextos indagados es incierto si logran su cometido. Las escuelas orientadas a los sectores altos se cuestionan la efectividad de un medio “tan cuidado y sobreprotegido”, en las ER plantean si la personalización permite sortear los obstáculos para la inserción social efectiva. Sin embargo, se trata de la dinámica registrada en tanto modo de confrontar con los procesos excluyentes del sistema educativo, a pesar de que sigue operando la selección, en uno y otro sector social.

Ante la tensión planteada en un contexto de ampliación de derechos (donde la obligatoriedad de la escuela secundaria es un indicador de tal ampliación) y frente a escenarios de incertidumbre en cuanto a las inserciones sociales y laborales de los jóvenes, la personalización resulta una de las estrategias desarrolladas por una serie de instituciones educativas a fin de lograr la escolarización de los jóvenes, minimizando los condicionantes del formato escolar que generan niveles notorios de exclusión educativa.

En este contexto, la personalización es un medio para el encausamiento de las trayectorias escolares esperadas. Esta orientación de las acciones de los profesores constituyen formas de gobierno sobre la actividad escolar cotidiana a fin de transitar la escolaridad en tiempos de incertidumbre, en donde los mecanismos de reproducción social y las esferas de socialización no están claramente prefigurados.

Generar espacios de acompañamiento parecería ser el medio instaurado para afrontar un tiempo signado, para unos, por la tiranía de la necesidad,

para otros, por la disputa por el mantenimiento de las posiciones detenidas. En estos escenarios tan dispares y desiguales las escuelas reinventan los modos a través de los cuales se efectúa el proceso contradictorio de procesar la selección social al tiempo que sostienen una promesa de futuro para un grupo cada vez más amplio.

Notas

¹ Cabe señalar que si bien ha disminuido la cantidad de jóvenes desescolarizados, en algunas regiones es todavía pronunciada, producto de las desigualdades que persisten en el acceso (ámbitos rurales y sectores desfavorecidos básicamente explican esas brechas en Argentina y en otros países). Para revisar las tendencias en esta materia ver Cervini, R. y Tenti Fanfani, E (s/f).

² El BI se presenta como una red global de escuelas orientadas por una organización central (Organización del Bachillerato Internacional-IBO) que comparten un currículum similar, estándares de evaluación y libros de textos. La Organización del Bachillerato Internacional se crea en Ginebra en 1968, como una fundación educativa sin fines de lucro. Contó con el reconocimiento del European Council y goza de estatus consultivo en la Unesco. Hoy en día cuenta con 755 mil estudiantes y 3300 escuelas distribuidas en 141 países (<http://www.ibo.org/es/facts/schoolstats/>). Desde sus inicios ganó reputación como un programa de excelencia.

³ Se trata del equipo de investigación coordinado por Guillermina Tiramonti, el cual desarrolla su labor en el Programa Educación, Conocimiento y Sociedad del Área de Educación de Flacso-Argentina. A continuación se detalla la información acerca de las investigaciones individuales que nutren este artículo: Ziegler, S. (2012) *Docentes de la elite, elites docentes: la configuración de la labor pedagógica y de una comunidad de profesores para la formación de los sectores privilegiados*, tesis presentada en el doctorado en Ciencias Sociales (Flacso-Argentina); Nobile, M. (2013) *Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires*, tesis presentada en el doctorado en Ciencias Sociales (Flacso-Argentina)

⁴ La ley 898/02 extiende en el ámbito del sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio, en todas sus modalidades y orientaciones. De esta manera, la obligatoriedad comienza desde los cinco años de edad y se extiende como mínimo hasta completar los trece años de escolaridad.

⁵ Vale especificar que no todas las escuelas de dependencia privada orientadas a los sectores altos ponderan la opción por los exámenes de este tipo. Los estudios sobre la elección escolar y los procesos de fragmentación educativa han dado cuenta que hay diferenciaciones entre las escuelas que podrían presuponerse del mismo “tipo”, así algunas familias optan por privadas que presenten ciertos signos de estatus y distinción, pero que no sometan a sus hijos a estos sistemas de exámenes externos (Del Cueto, 2007; Villa, 2012; Rodríguez Moyano, 2012).

⁶ En las ER observamos que el esfuerzo se vuelve un elemento relevante para la definición del patrón de alumno propio de estas escuelas, por ende, para la delimitación de aquello considerado meritorio para permanecer allí. Para conocer más acerca de este aspecto puede consultarse Nobile (2014).

⁷ En el trabajo de campo pudimos observar que un porcentaje de la matrícula que se inscribe en las ER vuelve a quedar fuera del sistema educativo; de esta manera, estas escuelas funcionan como una especie de malla que logra retener sólo a una proporción de quienes se inscriben en ellas (Tiramonti *et al.*, 2007; Ziegler, 2011).

⁸ La categoría “cierre social” fue acuñada inicialmente por Weber (1944) y retomada por Parkin (1964). Mediante la misma se alude a los mecanismos de repliegue que desarrollan los grupos sociales como modo de preservación de

las posiciones adquiridas. Emplear el concepto de cierre social en enclaves favorecidos y en los sectores más pobres se vincula con las dinámicas que se observan ante los procesos de segregación. Dichos procesos dan cuenta de la conformación de grupos aislados e internamente cada vez más homogéneos tanto en el espacio social como en los enclaves territoriales. Cabe señalar que el repliegue mencionado es producto y produce al mismo tiempo procesos de fragmentación social pronunciados.

⁹ Entendemos la noción de agencia a partir de la conceptualización desarrollada por Sherry Ortner (2006), quien señala que 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.

¹⁰ Por “inconsistencia posicional” los autores entienden aquel “...sentimiento de que todo puede, todo el tiempo, cambiar. Se trata de una preocupación posicional permanente, una actitud cotidiana de inquietud que refleja una sociedad atravesada por sentimientos plurales de inestabilidad. La inconsistencia posicional es una inquietud multiforme, plural en sus fuentes, por lo general constante, que da lugar a una atmósfera de preocupación posicional común a un gran número de individuos situados en distintos estratos sociales” (Araujo y Martuccelli, 2011:168)

Referencias

- Acosta, F. (2012). “La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX”, *Cadernos de História de la Educação* (Brasil), vol. 11, núm. 1, pp. 131-144. Disponible en: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17534>.
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2011). “La inconsistencia posicional: un nuevo concepto sobre la estratificación social”, *Revista Cepal* 103 (Chile), abril, pp. 165-178.
- Arroyo, M. y Poliak, N. (2011). “Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las escuelas de reingreso”, en Tiramonti, G. (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario: Homo Sapiens, pp. 89-124.
- Cervini, R. y Tenti Fanfani, E. (s/f). “Notas sobre la masificación de la escolarización en seis países de América Latina”, SITEAL-Unesco. Disponible en: http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/art_cervini-tenti.pdf
- Del Cueto, C. (2007). *Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de familias residentes en countries y barrios cerrados*, Buenos Aires: Prometeo.
- Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863- 1920)*, Buenos Aires: Flacso/CBC-UBA.
- Dussel, I. y Pineau, P. (1995). “De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica oficial durante el primer peronismo”, en Puiggrós, A y Carli, S. *Discursos pedagógicos e imaginario social en el primer peronismo. Historia de la educación argentina*, tomo VI, Buenos Aires: Galerna, pp. 107-175.
- Duvoux, N. (2009). “L'injonction biographique dans les politiques sociales. Spécificité et exemplarité de l'insertion”, en *Informations sociales* (Francia), 2009/6, núm. 156, pp. 114-122. Disponible en: <http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2009-6-page-114.htm>
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*, Barcelona: Paidós.

- Gallart, M. A. (1984). "La evolución de la educación secundaria 1916-1970: expansión y movilidad. (I) Los cambios cualitativos", *Revista CIAS*, XXXIII, 330, pp. 22-37.
- Hargreaves, A. (2000). "Mixed emotions: teacher's perceptions of their interactions with students", *Teaching and Teacher Education* (Estados Unidos), núm. 16, pp. 811-826.
- Hartley, D. (2007). "Personalization: The emerging "revised" code of education?", *Oxford Review of Education* (Inglaterra), vol. 33, núm. 5, pp. 629-642.
- Kaplan, C. (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Legarralde, M. (1999). "La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales 1862 y 1887", *Propuesta Educativa* (Argentina), núm. 21.
- Mancebo, M. E. (2012). "La exclusión educativa en los países del Cono Sur: aproximación conceptual y dimensionamiento", *Revista de Ciencias Sociales* (Uruguay), vol. 30, pp. 117-138.
- Merklen, D. (2013). "Las dinámicas contemporáneas de la individuación", en Castel, R., Kessler, G., Merklen, D. y Murard, N. (2013) *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?*, Buenos Aires: Paidós.
- Nobile, M. (2013). *Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires*, tesis presentada en el doctorado en Ciencias Sociales (Flacso Argentina). Disponible en el repositorio Flacso-Andes: <http://www.flacsoandes.edu.ec/dspace/handle/10469/6118>
- Nobile, M. (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 (México), enero-junio. Disponible en: <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/757/1354>.
- Ortner, Sh. (2006). *Anthropology and social theory. Culture, power and the acting subject*, Durham y Londres: Duke University Press.
- Palamidessi, M. (1998). "La producción de los sujetos de la educación: el 'gobierno económico' y la gestión del riesgo en las sociedades de seguridad", *Propuesta Educativa* (Argentina), núm. 19, año 9, diciembre, pp. 89-103.
- Parkin, F. (1964). "El cierre social como exclusión", en Parkin, F., *Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa*, Buenos Aires: Espasa Calpe, pp. 69-92.
- Puiggrós, A. (1990). "Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)", tomo I: *Historia de la educación argentina*, Buenos Aires: Galerna.
- Rodríguez Moyano, I. (2012). "Capital cultural y estrategias educativas de las clases altas de la Ciudad de Buenos Aires", en Ziegler, S. y Gessaghi, V. (coord.), *Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*, Buenos Aires: Manantial, pp.147- 163.
- Sandoval, M. (2011). "La confianza de los jóvenes chilenos y su relación con la cohesión social", *Última Década* (Chile), núm. 34, pp. 139-165.
- Simmel, G. (2010). *El secreto y las sociedades secretas*, Madrid: Sequitur [1908].
- SITEAL, Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, OEI, Unesco, IIPE. Disponible en <http://atlas.siteal.org>

- Southwell, M. (2011). "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato", en Tiramonti, G. (dir) *Variaciones de la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario: Homo Sapiens, pp. 35-69.
- Tedesco, J. C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina 1880-1945*, Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Terigi, F. (2008). "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles", *Propuesta Educativa* (Argentina), año 17, núm. 29, junio.
- Tilly, Ch. (2000). *La desigualdad persistente*, Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2004). "La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación", en Tiramonti, G. (comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires: Manantial, pp. 16-45.
- Tiramonti, G. (Dir.) (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario: Homo Sapiens.
- Tiramonti, G. et al. (2007). *Informe final de investigación. Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia educativa*, Fundación Carolina/Flacso. Disponible en: www.flacso.org.ar/educacion.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008), *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*, Buenos Aires: Paidós.
- Villa, A. (2012). "Educación y destino en clave intergeneracional", en Ziegler, S. y Gessaghi, V. (coord.), *Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*, Buenos Aires: Manantial, pp. 85-103.
- Weber, M. (1944). *Economía y sociedad*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Ziegler, S. (2004). "La escolarización de las élites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual", en Tiramonti, G. (comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires: Manantial, pp. 73-99.
- Ziegler, S. (2011). "Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?", en Tiramonti, G. (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario: Homo Sapiens, pp. 71-88.
- Ziegler, S. (2012). "Docentes de la élite, élites docentes: la configuración de la labor pedagógica y de una comunidad de profesores para la formación de los sectores privilegiados", tesis presentada en el doctorado en Ciencias Sociales (Flacso Argentina) (mimeo).

Artículo recibido: 20 de enero de 2014

Dictaminado: 13 de marzo de 2014

Segunda versión: 30 de abril de 2014

Aceptado: 6 de mayo de 2014