

2008

Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires.

Por Grupo Viernes,

Propuesta Educativa Número 30 – Año 15 – Nov. 2008 – Vol 2 – Págs. 57 a 69

Introducción

La escuela media argentina es uno de los niveles de enseñanza que en las últimas décadas tuvo una creciente expansión, ya que ha incorporado a sectores tradicionalmente excluidos de este tramo de la escolaridad, en el marco de un profundo cambio de las relaciones entre educación, estructura social y mercado de trabajo². Esta ampliación matricular no estuvo acompañada desde la formulación de las políticas por una reflexión sobre el dispositivo escolar y los mecanismos que despliega el sistema a la hora de incorporar nuevos sectores sociales.

La expansión del nivel medio se produce en sincronía con el agotamiento del modelo de la educación secundaria, tanto en nuestro país como a escala mundial³ (Ziegler, 2004). De este modo, la demanda por la universalización del nivel medio pone en cuestión los alcances de las pretensiones universalistas en las que se sostuvieron a lo largo de todo el siglo XX su definición curricular, su organización institucional y el conjunto de prácticas que estructuraron el funcionamiento de las escuelas secundarias durante décadas.

Si bien el nivel medio se ha expandido en cuanto a su cobertura, resultan evidentes sus limitaciones para garantizar la inclusión y sostener la incorporación del conjunto de la población. En Argentina, esta tendencia se manifiesta con toda claridad en las estadísticas del nivel: sólo la mitad de los alumnos que ingresan al secundario con la edad teórica adecuada llegan al último año de estudio en el tiempo correspondiente. La repitencia y la sobreedad son fenómenos frecuentes en este nivel escolar, el abandono o la lisa y llana exclusión de un grupo de jóvenes, da cuenta de las dificultades para responder a las exigencias actuales de universalización.

La tensión entre la proclama de masificación y los resultados más tangibles que arroja el sistema educativo, devela que existe una distancia entre la referencia abstracta al principio de "igualdad para todos" y las tecnologías concretas que los gobiernos deben desplegar para incorporar a los diferentes sectores de la población al ejercicio de estos derechos proclamados como universales.

Es necesario profundizar aquí algunas de las ideas contenidas en la afirmación previa. Por un lado, la definición abstracta de los derechos de la ciudadanía permitió obviar la identificación de las condiciones concretas para su ejercicio. En el caso de la escolarización secundaria, ésta se ha desplegado en un supuesto de universalidad de un patrón cultural particular que, en la concreción de sus prácticas, consagraba a determinados grupos socio-culturales al tiempo que rechazaba a quienes no se inscribían en dicho patrón. La ficción de la potencialidad universalista de la escuela se sostuvo a través de estrategias de segregación de las poblaciones atendidas y al desarrollo de una serie de tecnologías destinadas a acreditar los méritos desiguales de aquellos



*Este artículo ha sido elaborado por: Guillermina Tiramonti; Mariela Arroyo; Mariana Nobile; Nancy Montes; Nadina Poliak; María Alejandra Sendón y Sandra Ziegler. Desde el año 2001 y en torno a tres proyectos de investigación dirigidos por Guillermina Tiramonti un conjunto de investigadoras del Área Educación de la FLACSO hemos consolidado un espacio de discusión y producción académica. Las integrantes del "Grupo Viernes" son: Mariela Arroyo; Victoria Gessaghi; Paola Llinás; Dora Niedzwiecki; Mariana Nobile; Susana Martelli; Nancy Montes; Nadina Poliak; María Alejandra Sendón; Myriam Southwell; Verónica Tobeña y Sandra Ziegler. E-mail: tiramonti@flacso.org.ar

que alcanzaban también resultados desiguales. Ninguna de las dos estrategias permitió observar la imposibilidad de dar concreción a la pretensión universalista del nivel manteniendo sus definiciones originales. Claro está que la exigencia sobre la escuela media era justamente mantener la legitimidad de su función selectiva, pero no concretar la promesa universalista, de modo que a lo largo de buena parte del siglo XX pudo compatibilizar la referencia al principio abstracto de la igualdad ciudadana en base a determinados dispositivos desplegados desde el Estado, que facilitaban la selección de un grupo de meritorios.

Sin embargo, hoy en día la demanda sobre el nivel es la de efectivizar no ya la igualdad sino la incorporación o la integración del conjunto de la población a la escolarización secundaria. Hay sin duda una distancia entre la pretensión de integrar e incorporar y la construcción de condiciones de igualdad educativa en la población. Esta diferenciación aparece velada y hay una tendencia a homologar la integración con la efectivización de la igualdad. En este contexto, las tensiones entre la pretensión universalista de la igualdad educativa y la construcción de dispositivos gubernamentales para la incorporación social y para la consecución de los logros educativos se hacen más evidentes.

Como ya ha sido señalado (Tiramonti y Montes, en prensa), la ampliación de las matrículas del nivel medio que se registra a lo largo de la segunda mitad del siglo XX se ha realizado a partir de una incorporación segregada de los diferentes grupos poblacionales. Sin embargo, en ninguno de estos casos esta incorporación puso en cuestión los tradicionales formatos escolares: la graduación de los cursos, la separación de los alumnos por edades, la organización por disciplinas



del currículum y la promoción por ciclos aprobados han sido una constante. En todos estos casos se sostuvo la pretensión universal del arbitrario cultural considerado propio del nivel e intrínseco al formato escolar.

En general, se evidenció el acceso de quienes potencialmente estarían integrados a una trama social que garantizaba una serie de prestaciones del Estado, de derechos y garantías ciudadanas destinadas al conjunto de la población, aunque capitalizada mayormente por sectores medios y medios bajos incluidos. En este contexto, la expansión de la escuela media no dio lugar a ningún cuestionamiento en torno a la pretendida universalidad del modelo, ni a las modalidades de prestación del servicio, ni tampoco a los modos de intervención del Estado.

Es a partir de la polarización social y del incremento de los niveles de pobreza que el Estado, en los años 90, construye a través de las políticas focalizadas nuevos modos de intervención que cuestionan la condición universalista de la acción estatal. Numerosos estudios han discutido esas políticas por su renuncia a la pretensión universalista y han señalado los resultados que generaron en la medida en que mantienen y, en algunos casos, amplían las condiciones de desigualdad que desde su retórica procuran subsanar.

Más allá de la impugnación a las políticas focalizadas implementadas durante los años 90 y luego de la implementación de grandes reformas estructurales destinadas a la educación secundaria, cabe interrogarse acerca de las políticas y los dispositivos que desde el Estado promueven la inclusión ampliada de los jóvenes en este tramo de la escolaridad. Así, ante el imperativo univer-

salista de inclusión y masificación del nivel resulta evidente que las tecnologías de gobierno disponibles que operan incorporando a todos mediante una matriz uniforme resultan insuficientes para promover dicha incorporación.

La contracara de la inclusión es la exclusión, en el imperativo de incluir a todos no habría argumentos que validen la no asistencia de los jóvenes a la escuela secundaria. Esto no elude, sin embargo, la persistencia de la desigualdad en las condiciones de acceso y de permanencia. Por otra parte, vale también señalar que desigualdad no es diferencia ni heterogeneidad. Hay diferencias que no necesariamente connotan injusticias y hay heterogeneidades que pueden garantizar condiciones de igualdad. Hablar de desigualdad es señalar ineludiblemente mejores y peores mundos y condiciones de vida, y hacer referencia a las distancias que posibilitan la realización de unos y la postergación de otros.

Las formas escolares que se modifican en las Escuelas de Reingreso

En las páginas siguientes realizaremos una caracterización de las Escuelas de Reingreso en tanto política formulada desde el Estado, orientada a la escolarización de un sector de la población que, por diferentes razones, resulta vulnerable a la hora de incorporarse y transitar su escolaridad en el nivel medio. A nuestro criterio las Escuelas de Reingreso constituyen una experiencia interesante en la medida en que fueron creadas persiguiendo el mandato de inclusión de la población joven que había abandonado anteriormente la escuela, al tiempo que procuraron superar la forma escolar que tradicionalmente asumió la educación media (en parte porque había en la base un reconocimiento de que dicha forma escolar incide en el fracaso y exclusión de la escuela de la población más vulnerable). A través de la investigación⁴ hemos analizado la implementación de una propuesta original en la medida en que no ha resultado una mera extensión de la escuela media bajo la forma que ésta ha adquirido en la modernidad. Por el contrario, en el caso de las Escuelas de Reingreso hubo un reconocimiento de las posibilidades y limitaciones del propio sistema educativo, dando lugar a la instalación de instituciones que contemplan las necesidades que presentan aquellos grupos que han perdido la oportunidad de escolarizarse en el tiempo teóricamente previsto.

La dinámica de creación de nuevas instituciones de nivel medio no es una situación inédita para la Ciudad de Buenos Aires. Es así que se advierte durante las dos últimas décadas que la tendencia del sistema educativo porteño fue la creación de nuevas instituciones por iniciativa del Estado como estrategia para abordar las dificultades de las escuelas "comunes" al momento de incorporar al conjunto de los jóvenes al sistema⁵. Hacia el año 2004, se pone en marcha la campaña Deserción Cero, integrada por varios elementos, entre ellos, la creación de las llamadas "Escuelas



de Reingreso". Como mencionamos, estas escuelas se destinaron a escolarizar un grupo en particular —aquellos que abandonaron la escolaridad secundaria— y al mismo tiempo estuvieron pensadas con la intención de superar algunos aspectos estructurales de la escuela tradicional que tienden a expulsar a los jóvenes.

Estas escuelas de creación reciente funcionan bajo algunas premisas que hacen posible la escolarización de los estudiantes que reciben. Sintetizando sus aspectos centrales, podemos mencionar que son instituciones pequeñas en cuanto a la cantidad de alumnos que tienen (esta fue una condición propiciada desde la misma formulación de la política), lo cual se vincula con la necesidad de contar con un trato más particularizado con estos jóvenes en el tránsito por su escolaridad. Por otra parte, organizan el espacio y el tiempo de trabajo de otro modo, creando una serie de dispositivos curriculares y organizacionales para garantizar el trabajo pedagógico (trayectos, talleres, tutorías, clases de apoyo, entre otros). Los trayectos constituyen uno de los dispositivos más innovadores, ya que los alumnos avanzan por asignatura en lugar de por año de estudio⁶. En este punto, cabe destacar que se trata de instituciones en donde la preocupación por la especificidad de su función está sumamente presente. Podríamos decir que son escuelas "motorizadas" por centrar sus esfuerzos en la promoción de la enseñanza, en generar diversas posibilidades educativas y comprometidas con propiciar la terminalidad de los estudios. Estas preocupaciones no son menores en el marco de una serie de discursos políticos que han proliferado en nuestro país en los últimos años, acerca de las escuelas medias y su función de control del riesgo social⁷. En este sentido, resulta interesante revisar una propuesta de retorno a la escuela de la población más vulnerable que se centra en la potencialidad educadora que tienen las instituciones escolares.

Esta política presenta también un interés adicional, dado que la escuela media en nuestro país, como en la mayoría de las naciones occidentales, plantea una serie de obstáculos, muchos de ellos asociados a las dificultades para procesar las profundas transformaciones sociales y culturales de la contemporaneidad. Los imperativos de expansión matricular e inclusión del nivel medio se ven tensionados por la complejidad que reviste para las escuelas y las gestiones educativas procesar, entre otras cuestiones, el cambio cultural, la obsolescencia del formato escolar tradicional, la llegada a la escuela de grupos sociales que tradicionalmente estaban excluidos de la secundaria, la irrupción de las nuevas culturas juveniles, etcétera. En este sentido, la creación de estas escuelas permite revisar las potencialidades y los límites que presentan las políticas formuladas por el Estado a la hora de proponer modificaciones en un tramo de la escolaridad que en sí presenta múltiples dificultades y necesidades acuciantes.

Al indagar la forma escolar de las Escuelas de Reingreso también cobran visibilidad las dinámicas que operan en el resto de las instituciones educativas ante las dificultades de escolarizar a la población joven. Revisar una política que apunta a la inclusión educativa, demuestra la magnitud del desacople de la forma escolar tradicional ante los nuevos desafíos de la inclusión escolar en el nivel medio. Cuando los jóvenes relatan sus experiencias de sucesivos fracasos en las otras instituciones dan cuenta de los mecanismos de expulsión y de auto-asignación de la culpa por dicho fracaso, que incorporaron en su tránsito frustrado por el sistema educativo. Al igual que lo planteado por la bibliografía especializada (Lahire, 1997; Kaplan 1988; Perrenoud, 2001, entre otros), los jóvenes reconocen el fracaso como propio, al tiempo que en sus relatos demuestran cómo esas instituciones los expulsan del cotidiano escolar.

Los resultados de nuestro trabajo dan cuenta de las especificidades de las Escuelas de Reingreso pero también, por contraste, refractan las dificultades que se registran en las escuelas que portan formas más habituales de escolarización. En estas últimas, parecería que las posibilidades de albergar a aquellos alumnos que no se adaptan fácilmente a la condición estudiantil esperada son estrechas, y opera entonces una dinámica donde estos estudiantes son derivados hacia otras instituciones. Frente a esta situación parecería que las Escuelas de Reingreso ocupan el lugar de las últimas escuelas que podrían recibir a estos jóvenes. Sin embargo, estas instituciones presentan una serie de variaciones en su forma escolar que da cuenta de la exploración de algunas hipótesis bajo las cuales la escolarización secundaria parecería resultar más factible de efectivizarse para un grupo más amplio. En este sentido, nuestros datos además de reflejar cuestiones de estas escuelas en sí, permiten reflexionar en alternativas para el conjunto del nivel medio.

Con el objetivo de dar cuenta de este contrapunto entre las características que priman en la mayoría de las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires y las Escuelas de Reingreso, iremos desarrollando los rasgos más salientes de estas últimas que intentan interrogar las características excluidoras de algunas de las primeras.

El tamaño de las escuelas y las estrategias de personalización

Uno de los puntos centrales de las Escuelas de Reingreso, que habilita otras formas de trabajo, es el vinculado al tamaño de estas escuelas. La matrícula de cada una de ellas no supera en promedio los 150 alumnos. El que sean pequeñas es un rasgo que se ha definido desde la propia política, ya que de este modo es posible llevar a cabo un seguimiento personalizado de las trayectorias de los estudiantes. Es preciso recalcar que este seguimiento está vinculado al desempeño educativo de los alumnos, es decir, se apunta a conocer las dificultades y logros que tienen en las materias, a fin de ayudarlos a que avancen en su escolarización.

A partir del establecimiento de un vínculo "cara a cara", donde los jóvenes ven reconocidos sus avances y se sienten acompañados en las dificultades que se le presentan a lo largo del ciclo lectivo, se establece una gran diferencia con la escuela media "convencional". Los actores entrevistados destacan la importancia del vínculo más bien individualizado como vía que efectiviza la escolaridad para estos alumnos. En este punto para todos resulta evidente que la masividad atenta contra la escolarización de este grupo. Estas escuelas reducidas numéricamente y que representan un entorno más controlado operan como marco de mayor contención. La pedagogía ha dado cuenta desde diferentes imágenes la idea de una relación más estrecha entre educadores y educandos como condición de posibilidad del vínculo pedagógico. La metáfora del pastor y su rebaño (que recupera Foucault para dar cuenta de las formas pastorales de gobierno), hasta las ideas en torno a las pedagogías invisibles formuladas por Bernstein (1994) señalan la fuerza que asume el vínculo docente-estudiante como condición necesaria para la relación pedagógica y como modo de incorporación de formas de autogobierno, que en este grupo se logra efectivizar en entornos en donde el vínculo adquiere cierta proximidad.

Una cuestión central reconocida por los directores y profesores de estas escuelas es que en el vínculo con los estudiantes su labor se centra, en primer término, en socializarlos en la cultura estudiantil. En este sentido, una de las cuestiones que resulta el punto de partida de estas escuelas es convertir en estudiantes a los jóvenes que reciben. Este rasgo, que se vincula claramente con la imposición de ciertas pautas de disciplinamiento, constituye uno de los aspectos que estos jóvenes no traen dados y sobre los cuales la escuela tiene que operar. Tal vez una diferencia es que aquello que antes se suponía como una condición a priori, en estas escuelas es motivo de un tiempo y de un trabajo importante. Para que estos procesos se produzcan los docentes señalan que deben establecer un vínculo de proximidad con los jóvenes como una condición sine qua non. Conocer a los alumnos, saber de sus vidas, acompañarlos en algunas de sus decisiones parecería ser nodal para poder escolarizarlos. Los docentes y directores refieren este proceso como el fortalecimiento de la autoestima de los jóvenes y la posibilidad de que se posicionen mejor en la escuela y en otros entornos; en algún caso hasta refieren a que "ordenen sus vidas". Evidentemente, la escuela en este punto se hace cargo de las formas de inserción social de estos jóvenes, colaborando al disciplinamiento y a la reducción del riesgo social. Aprender a ser estudiante trae aparejado una serie amplia de aprendizajes que no se restringen de manera estricta al ámbito de la escuela.

Para que esta situación se produzca, las instituciones cuentan con los dispositivos y recursos (materiales y humanos) que promueven cierta sinergia permitiendo la incorporación efectiva de estos jóvenes. Los trayectos, las becas estudiantiles, la biblioteca, el comedor, las horas extraclasses de los profesores, las clases de apoyo para los estudiantes, la tutoría, los asesores pedagógicos, los talleres y todos los programas que el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires pone a disposición funcionan con el fin de promover la inclusión en estas escuelas. Desde ya, la mayoría de las cuestiones de esta amplia enumeración está también presente casi en el conjunto de las escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires, pero hay algunos dispositivos como los trayectos (los que desarrollaremos posteriormente) que son exclusivos de estas instituciones, y que

marcan diferencias significativas en cuanto a las posibilidades que brindan estas escuelas. Pero sobre todo hay una construcción de un vínculo que incrementa la potencialidad del conjunto de los dispositivos. La experiencia muestra que no es la suma de dispositivos, no es la densificación de acciones conjuntas lo que hace posible el resultado positivo, sino la construcción de un vínculo alumno-docente lo que connota de valor pedagógico al conjunto de los dispositivos.

Si lo pensamos así la experiencia recupera una condición de base para la posibilidad “universal” del hecho educativo. Solo sobre la base de un vínculo que articula enseñanza con aprendizaje es posible el acto educativo. Sobre este vínculo pueden desplegarse experiencias muy diversas, como de hecho ha sucedido a lo largo de la historia en la que la transmisión de saberes, conocimientos y experiencias se concretó. Las ingenierías institucionales, los agentes participantes, los contenidos, los tiempos y los espacios que definen las específicas condiciones en que se desarrolla una particular práctica educativa exigen la constitución de este vínculo que hace posible la materialización del hecho educativo.

Las dinámicas de estabilización de la matrícula y la socialización estudiantil

Las Escuelas de Reingreso han explorado alternativas para la incorporación y retención de sus estudiantes. El conjunto de los directores y varios de los estudiantes con más años en ellas comentan que ha llevado un tiempo la “estabilización” de su público, en el sentido de contar con una matrícula relativamente permanente y sostenida en el tiempo. El hecho de que se trate de escuelas de creación reciente permite visibilizar con mayor contundencia la dinámica de encastramiento que se produce entre las instituciones y los actores a las que están destinadas. En esta búsqueda de acople entre las instituciones y la población que la misma recibe se registra el funcionamiento de una dinámica de elección por doble vía (Martínez y otros, 2008), donde las escuelas y sus destinatarios se eligen

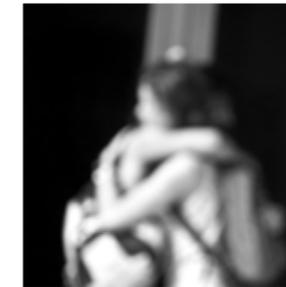
mutuamente, buscando contar con códigos comunes y una imbricación óptima entre las escuelas y sus destinatarios. Esta dinámica que las autoras han caracterizado para el caso de las escuelas de elite se registra también en estas, evidenciando la instauración en el sistema educativo compuesto por una serie de fragmentos que tienden a ser en su interior cada vez más homogéneos⁸.

Lo descripto hasta aquí da cuenta de un proceso de incorporación de diferentes grupos sociales a distintos tipos de instituciones en donde se advierte que la creación de nuevas escuelas responde a la necesidad de incluir y retener a la población excluida de las restantes. Sin embargo, ante dichas creaciones las instituciones parecería que llegan a incorporar a un grupo y, al mismo tiempo, expulsan a aquellos que presentan las condiciones más desfavorables. Así, es factible metafo-

rizar a estas escuelas mediante la imagen de un “colador” o una “malla” que opera reteniendo a un sector al tiempo que otros “fluyen”, quedando por fuera. Cabe pensar, entonces, que las diferentes instituciones presentan un límite que demarca la población que admite retener. Cuando dicho límite es rebasado, quienes quedan por fuera deben acudir a otro tipo de institución que tenga un patrón de admisión más acorde. Si bien el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires cuenta con normativa explícita que resguarda a la población de estos mecanismos expulsivos, persisten dinámicas informales selectivas y discriminatorias a través de las cuales los grupos más vulnerables son limitados en su derecho a ser educados en cualquier establecimiento.

Si nos centramos los alumnos que estas escuelas logran retener, lo que se observa es que son aquellos que se amoldan a la condición estudiantil que las escuelas plantean (en este punto es interesante revisar que probablemente las instituciones tienen criterios distintos acerca del sentido y en qué consiste dicha adaptación a la condición estudiantil). Los relatos de los directores y profesores refieren a los problemas que tienen los estudiantes, pero al mismo tiempo no portan una imagen de descalificación o déficit, sino que prima en ellos una expectativa de inclusión y de hacer frente a los obstáculos. Parecería entonces que en estos casos se reconocen las condiciones de partida de los alumnos y desde allí se construye una propuesta que los interpela y que habilita su inclusión. Esta dinámica contrasta con algunas tendencias identificadas hace años atrás por investigaciones que advertían la denominada “interpelación fallida” que producían algunas instituciones sobre los estudiantes (Birgin, Dussel y Tiramonti, 1998). En los casos de la interpelación fallida se reconocía el desajuste entre las expectativas de los profesores y la propuesta pedagógica que desarrollaban, que suponía estudiantes bien diferentes de los que estaban presentes en las aulas. En nuestro trabajo justamente lo que observamos es que estas escuelas producen

un entendimiento con los alumnos que reciben, en tanto logran interpelar a esos que llegaron, al tiempo que los jóvenes consiguen amoldarse a la situación de ser estudiantes. Aquí, los obstáculos son una condición objetiva de partida, pero no representan un límite terminal para la inclusión.



Variaciones curriculares: los trayectos y la organización del tiempo y el espacio escolar

Existe una serie de motivos que condujeron a esta población al abandono de la escolaridad común (rigidez del régimen académico, repitencia por deuda de asignaturas, normas estrictas para la asistencia, etcétera), la cual requería un plan de estudio y un régimen académico flexible para adecuarse a las posibilidades de cursado de los jóvenes. Desde esta perspectiva el plan ofrece un número reducido de asignaturas de cursado simultáneo (las materias básicas de la currícula) al tiempo que admite la construcción de diversos trayectos formativos, permitiendo que cada uno avance de acuerdo con sus posibilidades, aún cuando no estén en condiciones de cursar en forma simultánea la totalidad de las asignaturas que tradicionalmente corresponden a un año escolar (Arroyo, et. al., 2007). Esta modificación permite la combinación de los estudios y las necesidades vitales de los estudiantes, sobre todo teniendo en cuenta que muchos de ellos son padres, madres o trabajadores temporarios.

El diseño de los trayectos formativos implica una redefinición tanto del uso del espacio como del tiempo en la escuela, registrándose cambios en los agrupamientos escolares y en la idea misma de gradualidad. Los alumnos cursan las materias que están incluidas en su trayecto, cambiando de compañeros y aulas en cada asignatura. La implementación de estos trayectos no está exenta de tensiones, ya que se podría decir que en muchas ocasiones prima la gramática propia de la escuela tradicional y la inercia de la forma convencional restringe las posibilidades de cambio. Una cuestión interesante que se desprende de la investigación es la apropiación diferencial que realizan las instituciones en torno a esta política. Los modos de interpretar e implementar los trayectos constituyen uno de los aspectos que presenta mayores variaciones en la interpretación de la propuesta. En este sentido, registramos las dinámicas de transformación y apropiación que las escuelas efectúan a la hora de recibir y procesar una reforma formulada desde la órbita estatal.

Consideramos que la divergencia en estas interpretaciones no es aleatoria, sobre todo si se considera que este es uno de los aspectos más novedosos de las Escuelas de Reingreso. Esta apropiación diferencial resulta atendible en la medida en que los trayectos producen un quiebre importante con respecto a las coordenadas de organización del tiempo y el espacio de la escuela moderna. Una organización de esta naturaleza pone en cuestión el funcionamiento cotidiano de la escuela, tanto en relación con los agrupamientos y la asignación de docentes, como también en otras cuestiones estructurales, por ejemplo la organización de la disciplina escolar. La ruptura del grupo estable de alumnos por curso produce situaciones que la institución debe atender: la organización de las entradas y salidas de la escuela de cada alumno, la elaboración del trayecto a medida de las necesidades de los estudiantes, la circulación de los jóvenes por la escuela en los horarios libres, entre otras. Tal vez, estas cuestiones explican los motivos de resistencia que en algunas instituciones despierta este cambio en los modos de organización. En este sentido, advertimos los desplazamientos y las apropiaciones singulares que las escuelas han realizado en torno a esta propuesta. Estas divergencias dan cuenta de las transformaciones que una política sufre ante los procesos de mediación que los actores del sistema educativo realizan a la hora de implementarla (Tyak y Cuban, 1997). También creemos que estas traducciones marcan los límites y márgenes de modificación que el propio sistema educativo admite en relación con la alteración de las formas escolares más tradicionales.

Los "actos de invención" constituyen otro de los rasgos de estas instituciones donde se observa mayor variación entre ellas. Se evidencian, por ejemplo, en la ocupación del tiempo de los alumnos en las horas libres; la organización de las clases de apoyo; las actividades realizadas por los asesores pedagógicos; las formas de trabajo a partir de las pruebas de diagnóstico que se aplican a los estudiantes; la organización de la producción de los profesores en el tiempo extra clase; la propia estructura de los trayectos. Resulta interesante que todos estos aspectos se despliegan a partir de la ruptura del currículum mosaico de la escuela tradicional, así como mediante la incorporación de algunas condiciones materiales y de personal que no es tan habitual en las escuelas medias (horas extra clase, asesores, etcétera). En este sentido, una cuestión para considerar a futuro es revisar este conjunto de experiencias que hasta ahora funcionan como exploraciones que las distintas instituciones y sus actores han realizado. Señalamos esto como un punto de interés dado que consideramos que este conjunto de aportes puede brindar a las escuelas medias una "densidad" en su trabajo pedagógico que habitualmente la estructura del currículum y los modos de organización más ligados al esquema moderno no propician.

Los talleres como forma alternativa al currículum escolar

Otro aspecto a contemplar se liga con la propuesta de divulgación y recreación cultural que estas instituciones ofrecen. En la experiencia de las Escuelas de Reingreso se advierte una tensión entre la conservación de las formas más tradicionales que se plasman en los planes de estudio del nivel medio y cierta renovación muy incipiente en torno a las formas de la transmisión cultural que habitualmente enmarcan el trabajo escolar. Si se toma en sentido estricto la propuesta de las materias curriculares, se pueden reconocer algunas variaciones más bien formales en términos de la duración del plan de estudios, en donde la opción desde la entonces Secretaría de Educación ha sido elaborar una serie de programas de estudio que se aproximan a los convencionales. Esta posición fue asumida en tanto permitía colocar en pie de igualdad a los egresados de estas escuelas con los de cualquier otra escuela media de la Ciudad de Buenos Aires, en la medida en que el título no marca distinciones en cuanto al tipo de escuela a la que concurrieron los estudiantes. Si bien estas instituciones están destinadas a una población específica, no dejan huellas formales o diferenciales en las certificaciones o títulos a sus graduados⁹. De este modo, se trata de una propuesta para un grupo específico que repone las nominaciones de corte universalista y uniforme para el conjunto. Por otra parte, esta decisión curricular facilita además la puesta en marcha de estas escuelas, en la medida en que se aproximan a los recursos disponibles en el sistema educativo porteño.

En esta propuesta se planteó también la existencia de otros espacios extracurriculares como los talleres, en los que resulta posible desplegar otras formas y alternativas para la transmisión y recreación cultural. En el trabajo de campo registramos que estas experiencias resultan diversas;

en este sentido, cada institución responde de acuerdo a sus convicciones y posibilidades. Cabe advertir que una sola de las instituciones abordadas ha explorado más a fondo las alternativas que pueden brindar los talleres, y en esta determinación juegan las posiciones de algunos de sus actores (directores, profesores, etcétera), así como los rasgos fundacionales de la escuela y las condiciones edilicias que facilitan esta propuesta. Si bien esa escuela presenta algunos límites semejantes a las restantes, ha desarrollado estrategias que procuran un intercambio entre las producciones de los espacios del taller y las asignaturas que se dictan en el currículum convencional. Consideramos que estas exploraciones en torno a las posibilidades de vinculación de las escuelas con el cambio cultural aún resulta una cuestión pendiente. De todos modos, si bien la experiencia que hemos identificado es sumamente incipiente consideramos que puede constituir un puntapié para la exploración de otras formas de transmisión y recreación cultural en las escuelas.

La socialización de los docentes

Más allá del mecanismo formal que determina el modo de ingreso de los profesores, que en la Ciudad de Buenos Aires se efectiviza mediante el llamado "acto público" o "listado de aspirantes", sostendremos que en las Escuelas de Reingreso opera un proceso de selección y socialización de los docentes cuando ingresan a ellas, que ejerce una fuerte influencia en la construcción de la identidad profesional.

Los directores fueron seleccionados por un mecanismo excepcional, en base al argumento esgrimido por los funcionarios de la gestión en el momento de creación de las escuelas, que señalaba la necesidad de contar con perfiles acordes a la nueva propuesta. Así, aunque se tomó en cuenta que cumplieran con los requisitos mínimos que debe cumplir un docente para acceder a un cargo directivo (haber aprobado el curso de ascenso), se realizaron una serie de entrevistas a quienes cumplieran con estas condiciones con equipos técnicos y funcionarios de la entonces Secretaría de Educación.

La importancia que tuvo la forma de selección de los directivos puede observarse en la fuerte adhesión y el compromiso que los mismos manifiestan en relación con el proyecto. El perfil de los directivos parece central a la hora de entender la impronta inclusora y pedagógica de estas escuelas: la mayoría está convencido del sentido de estas escuelas y cumple la función de difundir la propuesta y "socializar" al resto de los actores institucionales en los contenidos y actitudes necesarios para su desarrollo.

La selección del cuerpo docente (incluyendo vicerrectores y asesores pedagógicos), en cambio, se hizo de acuerdo a los mecanismos vigentes en la jurisdicción: concurso público por medio de un listado.¹⁰

Sin embargo, el proceso de socialización parece operar también como forma de selección. Así, quienes no se adaptan a la propuesta terminan dejando la institución.

En las entrevistas, un número importante de profesores de las distintas escuelas dan cuenta de cómo tuvieron que adaptarse a distintas cuestiones de la vida institucional y características de la población. Los encargados de oficiar en la socialización de los profesores recién llegados, han sido, en la mayor parte de los casos, los docentes con más antigüedad en la escuela, los asesores pedagógicos y los directivos. Podríamos señalar que en esa socialización profesional se transmite el "ser docente" en estas instituciones.

La socialización profesional es definida por la literatura específica (Davini, 1995; Terhart, 1987, entre otros) como una etapa central del largo proceso de formación inicial de los profesores; precisamente la etapa en que en cada escuela van aprendiendo de sus colegas más cercanos. Lo que nos interesa señalar aquí es que en estas escuelas opera un proceso de socialización particular —o privativo— de este circuito de escuelas.

Hay una modalidad de trabajo, especialmente en relación a lo vincular (al trato con los alumnos) que no es el imperante en la mayor parte de las escuelas y que es constitutivo de la identidad

profesional de un docente de Escuelas de Reingreso, resignificando así parte de la identidad docente en función de las características de la escuela y de la población que atienden. Esto es algo que los profesores van aprendiendo a medida que se desempeñan como tales. Podría señalarse que para permanecer en estas escuelas hay que sostener un perfil profesional que contemple una serie de características personales. Éstas parecen ocupar un lugar importante en relación con la capacidad de adaptarse a las características de estas escuelas y por lo tanto, de transitar exitosamente el proceso de socialización profesional. Algunas de las características personales que los directores o profesores mencionan son: "tener un rasgo humano para esto", "ser muy abierto", "tener una escucha con el alumno", "tener paciencia, tenés que tener la habilidad de no enojarte. Si vos te enojás, es como que cerrás la puerta".

En términos de la socialización profesional estas escuelas no presentan diferencias en relación con las formas en que habitualmente los colegas más experimentados introducen a los nuevos en el ejercicio profesional. El cambio se registra más bien en el contenido de los saberes y las formas de ser docente. Aquí, prima sobre todo la posibilidad de sostener un vínculo de confianza, el trato personalizado y la atención a los alumnos en tanto condiciones indispensables a adquirir durante la socialización.



Las características diferenciales que asume el cuerpo de profesores de estas escuelas da cuenta de las relaciones entre desigualdad social y educativa de manera tal que "hoy no sólo los estudiantes y las condiciones materiales de escolarización son diferentes y desiguales en cada circuito, también lo son quienes en ellos enseñan" (Birgin, 2000, pág.18). Así, pareciera que asistimos a procesos

de conformación de identidades profesionales diferenciales en función de las características de las escuelas en que trabajan, que podrían reforzar la fragmentación. El compromiso es uno de los elementos distintivos de las prácticas y de la identidad de este grupo de docentes que pone en cuestión la imagen de homogeneidad e intercambiabilidad del conjunto docente. De este modo, la exigencia de una dedicación y un compromiso especiales, que ha sido llamado "obstinación por educar" en contextos de extrema pobreza (Redondo, 2004) parece ser central en la selección y socialización.

En efecto, la misión de incluir a los jóvenes que abandonaron la escuela es lo que le otorga sentido, cierta identidad y una mística particular al trabajo en estas escuelas. Al mismo tiempo que es condición de posibilidad para la inclusión se transforma en aquello que produce una identidad

institucional y profesional diferencial que tienda a cristalizar la fragmentación (Arroyo y Poliak, 2008). Esto nos enfrenta a las dificultades que la diversificación de propuestas de acuerdo a distintos contextos tienen a la hora de construir un espacio de interlocución común.

Conclusiones

Las dinámicas que adquieren los cambios formulados desde el Estado y que se destinan a las instituciones educativas pueden ser interpretadas a partir de los modos en que las instituciones reforman a las reformas (Frigerio, 2000), así como también es factible revisar la relación entre las "grandes" transformaciones propuestas desde las instancias políticas centrales y las reformas silenciosas (Romero, 2000) que se van gestado en el intercambio entre las macro y micro reformas que se asientan en el día a día de las escuelas. En este interjuego operan las transformaciones que sólo llegan a advertirse en el curso de una temporalidad de larga duración de las instituciones.

En el transcurso de nuestra investigación, en las entrevistas, los actores han identificado el tiempo transcurrido hasta que ellos reconocieron que se había constituido allí una escuela. En este sentido, advertimos que si bien estas instituciones portan algunos rasgos que difieren de las escuelas tradicionales, el formato escolar de la modernidad sigue operando como horizonte que demarca las posibilidades de existencia y funcionamiento de las instituciones educativas. De este modo, en las escuelas de la muestra se destaca la tensión entre aquello que resulta conocido por los actores (en tanto representa las prácticas habituales y corrientes de las escuelas secundarias) y toda la serie de invenciones y alternativas originales que han elaborado para su funcionamiento en tanto Escuelas de Reingreso. Puede afirmarse que la remanida tensión entre lo instituido y lo instituyente tiene una expresión notable en estos casos. Los actores de estas escuelas portan las imágenes que todos conocemos acerca de las escuelas medias, pero se ven autorizados y compelidos a producir modificaciones para que la escolarización de sus estudiantes sea una tarea posible. En este sentido, lo particular aparece como una concesión hacia circunstancias especiales que no permiten concretar la aspiración universalista que se asocia con un formato homogéneo para el conjunto de la población. Es interesante comprobar el arraigo de determinadas convicciones construidas al albergue de los ideales de la igualdad universal, aún en los casos en que se está inmerso y se es operador de una práctica cuya eficacia está asentada justamente en las innovaciones introducidas a los marcos institucionales y a las prácticas que se presentan como universalistas.

Si bien no hay una universalidad esencial en la práctica escolar, permanece la creencia, contra la prueba empírica, de que hay una universalidad que fue instituida como tal por la escuela tradicional, que debe ser actualizada en cada acto educativo. Lo interesante es que en la formas, en la ingeniería que distribuye tiempo y espacio, que divide a los alumnos en distintos grados, que atomiza el saber en diferentes disciplinas y que asigna un docente para cada una de ellas se asienta la creencia de la esencialidad universal del hecho educativo.

En la investigación hemos encontrado que más allá de las particularidades que revisten las prácticas destinadas a atender escolarmente a determinado grupo de la población, hay un elemento que nos atrevemos a nombrar como condición necesaria para que el hecho educativo se produzca: la construcción de un vínculo entre aquellos que participan del acto educativo. Sobre esta base, todas las particularidades son posibles. Sin embargo, cabe la pregunta si todas las particularidades garantizan la equivalencia en el derecho universal de aprender. Sin duda no. Esa es una equivalencia que es necesario construir con cada experiencia particular.

Bibliografía

- ARROYO, Mariela; NOBILE, Mariana; POLIAK, Nadina y SENDÓN, María Alejandra "Escuelas de Reingreso: análisis de una política de inclusión en un contexto fragmentado". Ponencia presentada en las *Cuartas Jornadas de Jóvenes Investigadores*, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 2007.
- ARROYO, Mariela y POLIAK, Nadina, "Enseñar en las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires.

Múltiples sentidos en el marco de una política pública de inclusión educativa". Ponencia presentada en VII Seminario de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente (Red Estrado), Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 2008.

- BIRGIN, Alejandra, DUSSEL, Inés y TIRAMONTI, Guillermina, "Nuevas tecnologías de intervención en las escuelas. Programas y proyectos", en *Revista Propuesta Educativa*, N° 18, Buenos Aires, FLACSO/Novedades Educativas, junio 1998.
- BERNSTEIN, Basil, *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Ed. Morata, 1994.
- FRIGERIO, Graciela, "¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?" Documento de apoyo presentado en el Seminario sobre *Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe*, Chile, 2000 (Mimeo).
- KAPLAN, Carina, *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*, Buenos Aires, Ed. Aique, 1998.
- LAHIRE, Bernard, *Sucesso escolar nos meios populares. As razoes do improvável*, São Paulo Editorial Atica, 1997.
- MARTINEZ, María Elena; SEOANE, Viviana y VILLA, Alicia, "Responsabilidad individual y autonomía institucional. Elección de escuelas, elección de familias: ¿quién elige a quién?", en TIRAMONTI, Guillermina y ZIEGLER, Sandra, *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*, Buenos Aires, Paidós, 2008.
- PERRENOUD, Philippe, *La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*, Madrid, Morata, 2001.
- ROMERO, María del Mar, "Las representaciones del cambio educativo", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 2 N° 2, disponible en www.redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/155/15502202.pdf
- TIRAMONTI, Guillermina y MONTES, Nancy (Comps.) *La escuela media en debate*, Buenos Aires, Ed. Manantial (en prensa).
- TIRAMONTI, Guillermina (Coord.) ARROYO, Mariela; NÓBILE, Mariana; MONTES, Nancy; POLIAK, Nadina; SENDÓN, María Alejandra y ZIEGLER, Sandra, *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa*, Buenos Aires, FLACSO, 2007, disponible en http://www.flacso.org.ar/educacion/investigacion_formatosesc.php.
- TYACK, David y CUBAN, Larry, *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*, Cambridge, Mss., Harvard University Press, 1997.
- ZIEGLER, Sandra, "Escuela media y predicciones sobre el destino de los jóvenes: una mirada acerca de la desigualdad educativa", en *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, Año VII, N°12, 2004.

Notas

¹ Este artículo es resultado del trabajo de investigación realizado por el grupo durante los años 2006 y 2007. Fue posible gracias al financiamiento del Centro de Estudios para América Latina y la Cooperación Internacional (CeALCI) de la Fundación Carolina.

² La tasa neta de escolarización para el nivel medio fue en franco crecimiento en los últimos veinte años. Los valores de la misma son: 42,2% en 1980; 59,3% en 1991; 69,9% en 1998 y 73,2% en el año 2000 (Fuente: Para 1980, 1991 y 2000, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Para 1998, Censo Nacional de Población y Vivienda, INDEC. La relación entre educación, estructura social y mercado de trabajo a lo largo del siglo XX puede consultarse en FILMUS, D. y MORAGUES, M., "Para qué universalizar la educación media?", en: TENTI FANFANI, E. (Comp.), *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires, Ed. Altamira, 2003.

³ Hay un fuerte consenso internacional sobre el agotamiento del modelo que estructura este nivel del sistema educativo. Para revisar esta temática en perspectiva internacional se recomienda ver AZEVEDO, Joaquim, *O ensino secundario na Europa*, Porto Alegre, Edicoes ASA, 2000.

⁴ El trabajo de campo se realizó en 5 de las 8 Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Se realizaron 44 entrevistas a directivos, docentes, tutores y estudiantes, observaciones institucionales y análisis de normativa.

⁵ Entre los años 1990 y 1996 se crearon en la Ciudad de Buenos Aires 16 escuelas conocidas como las EMEM.

Son escuelas de Nivel Medio creadas por la ex - Secretaría de Educación de la entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Los objetivos centrales de las mismas eran, en el momento de su creación, la incorporación de sectores de la población que históricamente habían estado excluidos y crear escuelas en distritos que evidenciaban un déficit de escuelas secundarias públicas. Asimismo, además de las escuelas de reingreso, en los últimos cinco años se crearon 13 Centros de Enseñanza Secundaria dependientes de la Dirección de Área de Educación del Adulto y del Adolescente.

⁶ Así el único requisito para cursar una asignatura es tener aprobada las correlatividades definidas en el plan de estudios de tal modo que durante el mismo año lectivo un alumno puede cursar y aprobar asignaturas de distintos cursos o niveles del plan de estudios. Esto incluye un sistema de ingreso que reconoce los logros anteriores —en otras escuelas— más allá de la aprobación del año escolar completo.

⁷ Esta temática ha sido abordada específicamente en el dossier de la Revista *Propuesta Educativa* N° 27 Año 16 (2007), titulado "Educación y Gobernabilidad".

⁸ La alusión a esta selección por doble vía sólo es comparable entre las escuelas destinadas a los sectores de elite y las Escuelas de Reingreso, en cuanto a la búsqueda de cierto "encastre" entre las instituciones y sus destinatarios. Mientras que para las escuelas esta tendencia obedece a propiciar el cierre social y restringir el contacto de los jóvenes de este sector con aquellos pertenecientes a otros grupos, en el caso de las Escuelas de Reingreso la elección pro doble vía se basa en la necesidad de las escuelas y de los jóvenes con encontrar un entorno que haga posible la escolarización.

⁹ El título que se otorga corresponde a un Bachiller de cuatro años de duración.

¹⁰ El Estatuto del Docente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires —Ordenanza 40.593 del año 1985— es la instancia formal de regulación de la actividad docente de todo el sistema educativo dependiente del Ministerio de Educación de dicha jurisdicción. Allí se especifica que el ingreso al área de Educación Media y Técnica "se hará por concurso de títulos y antecedentes, con el complemento de pruebas de oposición en los casos específicamente determinados y con la intervención de la Junta de Clasificación respectiva".

Resumo

Este artículo analiza las Escuelas de Reingreso en tanto política formulada desde el Estado, orientada a escolarizar a un sector de la población que resulta vulnerable al momento de transitar su escolaridad en el nivel medio. El trabajo sistematiza resultados de un proyecto de investigación que aborda las posibilidades de cambio del formato escolar de la escuela media, estructurada en torno a: la graduación de los cursos, la separación de los alumnos por edades, la organización por disciplinas del currículum y la promoción por ciclos aprobados. Este formato colapsa ante el agotamiento del dispositivo escolar de la escuela media y frente al imperativo de propiciar la inclusión masiva y la obligatoriedad de este nivel. El artículo ahonda en la tensión entre la pretensión de integrar e incorporar, y la posibilidad de generar condiciones de igualdad educativa en la población. Así, indaga el modo en que la diferenciación aparece velada y existe una tendencia a homologar la integración con la efectivización de la igualdad. En este contexto, la complejidad en torno a la pretensión universalista de la igualdad educativa y la construcción de dispositivos gubernamentales para la incorporación social y para la consecución de logros educativos se hace más evidente.

Palabras clave:

Escuelas de Reingreso - Formato escolar - Universalismo/ Particularismo - Cambio educativo

Abstract

This article analyzes the Reentry Schools (Escuelas de Reingreso) considering them as a state policy focalized to enroll in school a vulnerable sector of the population at the moment of following the middle school path. The present work systematizes the results of a research project about the possibilities of a change of school format in the middle school, constructed by: the graduation of the courses, the classification of the student by their age, the organization of the curriculum by subjects and the promotion by approved cycles.

This format collapses by the depletion of the school device of the middle school and in front of the imperative of propitiate the massive inclusion and the obligatory nature of this level. This article goes deeply into the tension between the pretensions to integrate and incorporate and the possibility of generate equal school conditions in the population. So, this article looks into how the differentiation appears covered and the tendency of matching the integration with the effectiveness of equality. In this context, the complexity about the universal pretension of educative equality and the construction of governmental devices for the social integration and the archive of educative gold became more evident.

Key words

Reentry Schools - School format - Universalism/ Particularism - Educative change