

Educación
FLACSO ARGENTINA
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
propuesta@flacso.org.ar
ISSN 1995- 7785
ARGENTINA

Propuesta
Educativa
38

2012

**Nuevos formatos escolares: interpretaciones acerca de
las diferentes temporalidades que los atraviesan,
por Mariana Nobile,**

Propuesta Educativa Número 38 – Año 21 – Nov. 2012 – Vol 2 – Págs 86 a 92

Artículos

Jóvenes investigadores

Esta sección se propone generar un espacio que promueva y facilite la publicación de las producciones de jóvenes investigadores (juniors). Con este fin, convocamos a quienes quieran difundir los resultados de sus investigaciones o trabajos académicos. Los requisitos para su publicación son los mismos que para el resto de los artículos de esta revista (ver Parámetros para la presentación de artículos y reseñas). Los artículos serán puestos a consideración de un referato que los evaluará valorando la originalidad y rigurosidad de sus postulados.

Nuevos formatos escolares: interpretaciones acerca de las diferentes temporalidades que los atraviesan

MARIANA NOBILE*

Introducción

Desde mediados del siglo XX, la escuela secundaria argentina atraviesa un proceso de masificación que tensiona su matriz elitista y selectiva, proceso que se intensifica, y asume nuevos ribetes, ante la nueva condición de obligatoriedad del sistema¹. Este proceso tiene lugar en un escenario caracterizado, por un lado, por el debilitamiento de la institucionalidad moderna (Dubet y Martuccelli, 2000) debido a las profundas transformaciones socioculturales que han debilitado la matriz *Estado-céntrica* (Tiramonti, 2004) y, por el otro, por profundas desigualdades que polarizan la estructura social.

Este nuevo escenario obliga a los gobiernos a ensayar estrategias para incorporar a la población que no se encuentra asistiendo al nivel medio. El gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en el año 2004, crea un conjunto de escuelas medias, conocidas como "escuelas de reingreso" (ER) que buscan atender a aquella población entre 16 y 18 años que ha quedado fuera del sistema educativo al menos por un ciclo lectivo.

A partir de la palabra de los mismos actores de las ER entrevistados durante el trabajo de campo² es posible evidenciar la existencia de vínculos estrechos y personales entre el equipo docente y los alumnos. Esto

se debe tanto a las variaciones que presentan estas escuelas en relación con el formato escolar tradicional -tamaño pequeño de las escuelas, cursado a través de trayectos formativos personalizados a partir de la definición de una serie de correlatividades entre las materias, designación docente por cargo, espacios de apoyo escolar, tutorías y talleres-, así como por los rasgos que asume el equipo docente para trabajar con los chicos que llegan a reingreso -suspensión de las miradas estigmatizadoras, asumiendo otras que ponen el acento en las necesidades, especialmente afectivas, combinado con una mirada que hace foco en las capacidades y sensibilidades de estos chicos, sobre todo en relación con el maltrato y la indiferencia³. Estas condiciones "subjetivas" van llevando a que en estas instituciones, por un lado, prime "el buen trato" hacia los alumnos por parte de los docentes, el cual consiste en escucharlos y dialogar con ellos, en estar "disponibles", en manejarse siempre con mucha respetuosidad y en ser pacientes; y por el otro, que asuman una actitud de confianza frente a los alumnos, la cual no está basada en ninguna certeza, sino en las expectativas acerca del comportamiento del otro (Sandoval, 2011).

Estas miradas docentes y estas formas de tratarlos van delimitando formas de actuar particulares que delimitan un nuevo patrón de alumno en



Lic. en Sociología, UNLP; Mag. en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural, IDAES-UNSAM; Becaria doctoral de CONICET con sede en Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina; Docente de Sociología de la Educación, UNLP. E-mail: mnobile@flacso.org.ar

el que cobra centralidad el esfuerzo, tanto estrictamente escolar como aquel que se realiza por fuera de la escuela -sostenimiento de las responsabilidades familiares y laborales, especialmente- en tanto criterio meritocrático que instala una nueva frontera de inclusión-exclusión, donde solo aquellos jóvenes que logran amoldarse a dicho patrón pueden permanecer en estas escuelas.

Lo señalado hasta aquí muy sucintamente es lo que hemos denominado "estrategia de personalización de los vínculos" entre docentes y alumnos en las ER, la cual se da tanto por los mismos rasgos del formato que la posibilitan, como por la impronta que directivos -especialmente- y docentes le dan al trabajo en estas instituciones. De esta estrategia docente resulta un escenario fuertemente regulado que no presenta grandes fisuras y en el cual quedan explícitos los carriles por donde deben transcurrir las acciones de los chicos y los docentes. Es entre quienes actúan acordes a esas pautas de interacción, que se construye un vínculo estrecho y personal, es decir, entre los docentes que asumen los rasgos señalados y los alumnos que logran amoldarse a la vida institucional.

¿Cuáles son las razones que llevan a redefinir las relaciones entre docentes y alumnos en clave más personal, más cercana, más emocional? Este es un punto sobre el cual debemos seguir reflexionando, pero podemos arrojar algunas interpretaciones, las cuales están fuertemente asociadas a los cambios contemporáneos relacionados con el debilitamiento de la institucionalidad moderna al mismo tiempo que con las características que asume el proceso de individuación en las sociedades contemporáneas.

A pesar de las variaciones que presentan, las ER poseen algunos elementos característicos de las escuelas secundarias modernas -especialmente sus funciones y contenidos (*currículum* enciclopédico que no presenta grandes innovaciones, promesa de mejoramiento de las

perspectivas futuras, función de selección al definir una nueva frontera entre inclusión y exclusión a partir de un criterio meritocrático)-, pero por otro lado, parecería que las ER se hacen eco, no de modo muy consciente, de algunos cambios contemporáneos, especialmente aquellos que se asocian a las características que asume el proceso de individuación. Es decir, si bien las ER siguen operando como instituciones modernas, el hecho de apelar a la singularidad de la historia de cada chico de reingreso, de tratarlos como personas que necesitan una atención personalizada y hacer que experimenten ciertas emociones positivas, conduce a que respondan a algunos cambios contemporáneos, precisamente, a aquellos que debilitarían la dimensión pública de la educación. A continuación, analizaremos estos cambios, que afectan la vida de las escuelas secundarias, lo que las obliga a redefinirse a fin de volverse más inclusiva.

Cambios contemporáneos: redefiniciones entre las esferas pública y privada

Comencemos describiendo las características que asume el proceso de individuación en la contemporaneidad. Martuccelli (2006) señala que las sociedades contemporáneas cada vez más fabrican individuos singulares; hoy en día asistimos a la singularización como una de las formas históricas que ha asumido la individuación, lo cual trae grandes consecuencias políticas. En primer lugar, la vida personal se convierte en el último horizonte de valor; en segundo lugar, la capacidad de acción de cada actor se incrementa, lo cual no necesariamente se traduce en un incremento de la implicación ciudadana en acciones colectivas; en tercer lugar, los mismos individuos tienen la impresión de estar siendo fabricados como actores singulares, percibiéndose cada vez más como diferente de los otros; esto hace que de ahora en más, lo común entre in-

dividuos singulares deba ser activa y conscientemente recreado sobre nuevas bases.

Si la política moderna implementaba una retórica que hacía necesario que el actor subsumiera, por medio de un esfuerzo de abstracción, lo particular en lo universal -universal que estaba encarnado en el proyecto educativo moderno-, en el actual proceso de singularización, y dada la acentuación conjunta de los sentimientos y de los anhelos de individualidad, será necesario, según Martuccelli (2006) buscar formas de fabricar lo político a través de un movimiento que vaya de lo particular a lo particular, apelando a la resonancia de las emociones en torno a experiencias compartidas, ya sea por experiencias pasadas de carácter semejante o por la identificación con las características asumidas por ese otro. Es decir, el debilitamiento del proyecto universal en el que se basa la escuela moderna hace que la interpelación de los sujetos remitiendo a valores abstractos y compartidos -ejemplo de ello es la apelación al sentimiento patriótico y la simbología nacional- se vea afectada, primando cada vez más la referencia a experiencias singulares.

Este proceso de singularización está vinculado con la distinción, que se consolida con la modernidad, entre un espacio privado, ámbito de la familia y el cultivo de la intimidad; y uno público, donde el ejercicio de la ciudadanía y el intercambio con los otros primaban. En esta distinción, la vida institucional, donde la escuela jugaba un papel relevante, era el espacio de la vida pública en tanto dominio impersonal. Y el papel de la escuela a la hora de modelar las conductas de los ciudadanos para actuar en el espacio público, ejercer sus derechos y reclamar en ese espacio, era crucial. Los cambios contemporáneos han provocado fuertes mutaciones en torno a esta distinción, afectando los modos en que se desenvuelve la vida colectiva e institucional, y por tanto, afectando el accionar propio de la escuela en esta dirección.

Sennett, en *El declive del hombre público* (2011 [1974]), describe un movimiento de varios siglos en los que va mostrando el modo en que se constituye la distinción entre la esfera pública y la privada, para derivar en un debilitamiento de la primera a partir de la importancia dada a la personalidad en el escenario público, lo cual conduce a una "sociedad íntima", donde los intercambios impersonales con extraños, base para la vida pública y la interacción con otros conciudadanos, se transforman al ser interpretados a partir de marcos personales y psicológicos.

El espacio público se caracterizaba por ser el ámbito de la impersonalidad, ya que la personalidad y la intimidad de cada uno se cultivaban en el espacio privado, ámbito de las relaciones afectivas y familiares, en donde el yo podía expresarse con total libertad. Esta impersonalidad tenía lugar ya que la vida social se daba a partir de convenciones sociales, de rituales expresivos. Sennett, cuando refiere a este tipo de expresividad, no alude a la expresión personal que individualiza a cada individuo; este no se expresa a sí mismo en los rituales, sino que participa de la acción expresiva.

Es la "civilidad" lo que predominaba en el espacio público, lo cual significaba tratar a los demás como si fuesen extraños y forjar un vínculo social sobre dicha distancia. La civilidad permitía la sociabilidad pura entre extraños, al utilizar máscaras que los protegían. El yo íntimo, personal, quedaba al resguardo -en el fuero íntimo- a partir de la participación en la vida pública por medio de rituales y convenciones sociales.

Es hacia el siglo XIX cuando la personalidad accede al dominio público, a partir de la creencia en que los intercambios en sociedad se debían a revelaciones de la personalidad. Es así que, progresivamente, la personalidad fue cobrando protagonismo, configurando lo que Sennett llama una "sociedad íntima", la cual paulatinamente va privando de "civilidad" al espacio público. En este tipo de so-

ciudad se va instalando la creencia de que para que tenga lugar un vínculo social, los individuos deben abrirse psicológicamente, deben entablar relaciones de proximidad con los otros permitiendo el conocimiento de ese yo "auténtico" que cada uno posee (Sennett, 2011). Esto conduce a que todos los fenómenos sociales, no importa cuán impersonal sea su estructura, se conviertan en cuestiones de personalidad a fin de tener un significado.

La siguiente cita sintetiza las características de esta "sociedad íntima" que se va configurando en el tiempo y que hoy se vislumbra con mayor claridad:

"La creencia que reina actualmente es la que se refiere a que la proximidad entre las personas constituye un bien moral. La aspiración regente es la de desarrollar la personalidad individual a través de experiencias de proximidad y calor con los demás. El mito de la actualidad se basa en que los males de la sociedad pueden ser todos comprendidos como males de la impersonalidad, la alienación y la frialdad. La suma de los tres representa una ideología de la intimidad: las relaciones sociales de todo tipo son más reales, verosímiles y auténticas cuanto más cerca se aproximen a los intereses psicológicos internos de cada persona. Esta ideología transmuta las categorías políticas dentro de categorías psicológicas" (Sennett, 2011, pág. 319).

La prevalencia de este tipo de categorías en el ámbito público, al buscar el contacto íntimo entre las personas, golpea fuertemente a la sociabilidad que primaba en el espacio público. Esto debilita la interacción y la preocupación por los problemas que puedan padecer otros extraños a uno, ya que solo se preocupará si lo afectan personalmente, lo cual está en estrecha vinculación con las consecuencias políticas del proceso de singularización señaladas por Martuccelli.

Estos procesos refieren al desgaste de un delicado equilibrio entre la vida pública y la privada, entre un dominio interpersonal -al que los hombres otorgaban un tipo determinado de pasión- y un dominio personal -al que le otorgaban otro diferente. Paulatinamente, esta fuerza misteriosa y peligrosa que era el yo comenzó a definir las relaciones sociales, transformándose en un principio social que languidece el significado de la acción impersonal.

Esta redefinición contemporánea de la frontera entre el espacio público y el privado lleva a que la intimidad se evada del espacio privado y pase a invadir la esfera pública (Sibilia, 2009), volviéndose el patrón de verdad para medir las complejidades de la realidad social (Sennett, 2011). Esto conduce a una revalorización de los lazos afectivos más estrechos, acentuándose la dimensión afectiva y sensible, lo cual promueve vínculos más profundos pero solo con aquellos con los que tengo más cercanía -no necesariamente espacial-; los afectos cobran una especial relevancia en la vida social en términos de atracción y repulsión (Maffesoli, 2004). Lo sensible sirve de sustrato al reconocimiento y a la experiencia del prójimo, con el cual voy entablando un vínculo de reciprocidad. Ahora bien, esto lleva a que las relaciones de empatía se establezcan con cada vez menos personas, con aquellas con las que logro identificarme de cierta manera. Cada vez más, las personalidades son moldeadas "...en la experiencia de la confianza, el calor y el bienestar" (Sennett, 2011, pág. 320), observando a las relaciones impersonales y ritualizadas como hipócritas e inauténticas.

Las ER frente a los cambios contemporáneos

¿Cómo afecta este escenario contemporáneo a las escuelas, particularmente a las ER? ¿Qué relación hay entre las ER y los cambios contemporáneos señalados?⁴

En primer lugar, en las ER es posible observar que la vida afectiva de sus alumnos no queda al margen ni fuera de las consideraciones docentes. Un tanto esquemáticamente, podemos decir con Dubet (2006) que la forma escolar moderna excluía la condición infantil y juvenil de sus alumnos, ya que estos llegaban a la escuela pasivamente a fin de incorporar las normas, comportamientos y conocimientos definidos como necesarios para desenvolverse en el espacio público. El "personaje" primaba por sobre la "personalidad", la cual no cobraba especial relevancia para la labor de formación de la escuela, reflejando esta división entre público y privado a la que aludíamos anteriormente.

En las ER se promueve cierto tipo de interacciones entre docentes y alumnos que se hacen eco de esta "vuelta a lo afectivo", de esta atención a la personalidad y singularidad de los alumnos, ya que cada historia particular es importante, y por los recorridos previos hay un diagnóstico que hace hincapié en la necesidad de una atención personalizada de cada alumno. Es así que las relaciones se vuelven estrechas, se dan en clave personal, asumen rasgos de calidez a fin de promover un involucramiento afectivo de los chicos con la escuela. Es decir, esta estrategia de personalización de los vínculos tiene como meta lograr el involucramiento de los alumnos a la escuela, que desarrollen un sentimiento de pertenencia. Por ende, ese espacio escolar se convierte en un lugar donde priman los intercambios atentos. Ese estar juntos placentero que se da allí va configurando un lazo; espacio y socialidad van de la mano (Maffesoli, 2004), y es así que esa socialidad estrecha enlaza a los alumnos con el espacio escolar.

En segundo lugar, uno de los mecanismos que priman para entablar estas relaciones cercanas es el sostenimiento de charlas, a través de las tutorías o en otros espacios donde es posible el encuentro personal cara a cara. Esto brinda la posibili-

dad de que los docentes conozcan, a partir de lo dicho por los mismos chicos, buena parte de sus aspectos privados y sentimientos propios. La confesión se constituye en un mecanismo para lograr esa afectividad, ese contacto más íntimo con el alumno, contribuyendo con los procesos de disciplinamiento de las escuelas. Hoy en día tiende a prevalecer esa presión sutil, menos obvia y posiblemente también más efectiva, que constituye el "hacer hablar" al otro invitándolo a confesarse (Sibilia, 2009).

La confesión, como señala Foucault es una técnica privilegiada para producir verdades sobre los sujetos; "... se trata de un formidable mecanismo de sujeción de los hombres, de su constitución como sujetos compatibles con un determinado proyecto histórico de sociedad" (Sibilia, 2009, pág. 86). La emocionalidad y el control social van de la mano, y el gobierno de los estudiantes hoy en día tiende a asumir formas más vedadas, menos externas y autoritarias, cobrando una especial relevancia la conversación terapéutica que permite la intromisión de los adultos, en este caso los docentes, en la vida de sus alumnos para un mejor gobierno, a partir de la enunciación de una preocupación por su desarrollo personal (Mc William, 1999).

Pero la personalización no solo regula individualmente las conductas, sino que contribuye a la canalización del conflicto. Las ER son escuelas donde no parece haber altos niveles de conflictividad, y aquellos que surgen son procesados por la escuela a partir del diálogo. Consideramos que la posibilidad de mantener bajos niveles de conflictividad está asociada a los rasgos del formato que, por la constitución de trayectos personalizados tienden a privilegiar las relaciones de uno-a-uno, dificultando en algunos casos el establecimiento de grupos estables que permitan la emergencia de culturas contraescolares (Willis, 1988) que, entre otras cosas, desafíen la autoridad docente.

En tercer lugar, los lazos que los docentes entablan con los alumnos son recreados a partir de la generación de ciertos rituales que buscan anclarlos en el espacio escolar. Un ejemplo de ello puede ser el saludo de despedida del día; si antes se arriaba la bandera, ahora pasa a ser el momento en que una de las autoridades de la escuela saluda a los alumnos, alude a ocasiones especiales como los cumpleaños, o bien los felicita por alguna tarea que hayan hecho o por la resolución de algún conflicto. Este es un aspecto que habla de las mutaciones que vienen experimentando las escuelas en tanto instituciones modernas, pudiendo observar cómo ciertos mecanismos de funcionamiento tienen que ser redefinidos y actualizados a fin de hacer más efectivo su accionar; este es un aspecto que apenas esbozaremos ya que merecería ser observado y analizado con mayor profundidad.

Si los rituales están cargados de emocionalidad a partir de la participación en una experiencia colectiva (Dussel y Southwell, 2009), la escuela ha tendido a utilizarlos, en los albores del siglo XX, para inculcar un sentimiento patriótico y construir la identificación de los ciudadanos con la nación en ciernes. Por tanto, esta recreación de los rituales en clave personal nos obliga a reflexionar en torno al cambio de referentes utilizados en la ritualidad escolar. Podría ser un reflejo de este languidecer de la vida pública señalado por Sennett, donde la expresividad y la participación en un espacio institucional se daba a través de rituales cívicos que apelaban a referentes comunes, que abarcaban a la totalidad de la nación, sin dejar de olvidar las exclusiones que provocaba esa construcción de una "comunidad imaginada" (Anderson, 2006). Cada vez más pareciera difícil, especialmente en el nivel secundario, mantener esos rituales dentro de un marco de referencia común. El mantenimiento del orden y la atención en estos rituales escolares, como es el caso de izar o arriar la bandera, se vuelve cada vez más dificultoso; como respuesta a esta dificultad, se busca lograr ese or-

den a través del involucramiento de los alumnos, haciéndolos participar a partir del relato de una situación personal que los involucre. Esto impone el interrogante acerca de la dimensión de lo común, justamente en un espacio como la escuela, donde el sostenimiento de aquellos rituales que nos hacían participar de esa comunidad imaginada se va dificultando debido al debilitamiento del proyecto universal moderno, el cual "... ya no sirve de argamasa a la sociedad, [haciendo que] el ritual, al confortar el sentimiento de pertenencia, pued[a] jugar ese papel..." (Maffesoli, 2004, pág. 245). Es probable que lo común en la escuela necesite de otros mecanismos para construirse y que discurra por otros carriles, aunque aquí las diferencias entre las distintas instituciones puedan ser evidentes.

En cuarto lugar, Sennett alude a un modo particular en que estos procesos afectan a las instituciones sociales, el cual se vuelve relevante para la escuela. Señala que:

"...se eliminan los límites entre las acciones que la persona desarrolla en la institución y los juicios que la institución emite acerca de sus capacidades innatas, sus fuerzas de carácter, etc. Porque lo que él parece, refleja qué clase de persona es, la acción a distancia del yo se convierte en algo difícil de creer para la persona" (Sennett, 2011, pág. 401).

Esto tiene especial importancia en relación con los juicios escolares, los cuales no se limitan a los rendimientos puramente académicos, sino que aquello que sanciona la escuela se asume como un juicio en relación a toda la persona. Si a alguien le va mal en la escuela, no es un alumno que fracasa en la escuela, sino que se vuelve un "fracasado".

Este punto grafica la fortaleza que aún tiene la escuela en el imaginario social, como instancia donde se sancionan legítimamente las desigualdades sociales. Para Martuccelli, la escuela transmite un tipo de confianza

institucional *sui generis*, apareciendo como una institución dotada de una fuerte legitimidad, capaz de dictar un juicio global sobre una persona, lo cual influye de un modo muy diferente sobre aquellos que tienen éxito de los que han experimentado el fracaso escolar (Martuccelli, 2006). El autor señala que, en sociedades donde los problemas de reconocimiento son tan fuertes, esta función de la escuela cobra fuerza, y justamente pone como ejemplo a las personas que, luego de permanecer fuera del sistema educativo, regresan a él para obtener una sanción positiva de ellos mismos. Esta sanción brinda un sentimiento de orgullo ya que una institución -y no cualquier institución- le está señalando a esa persona que posee un valor.

Este aspecto opera fuertemente en reingreso, donde estos chicos que experimentaron situaciones de fracaso en la escuela logran que la misma institución les dé otra oportunidad, una oportunidad que les cambia fuertemente la perspectiva que tienen sobre ellos mismos, marcándoles las capacidades y las posibilidades de salir adelante, no solo en la escuela, sino en otros espacios sociales. Esto se ve traducido en la apertura de nuevos horizontes futuros, ya que estos jóvenes empiezan a planificar la posibilidad de continuar estudios superiores. Las ER parecieran ser escuelas que vienen a subsanar ese "daño" generado por otras instituciones y a rever ese juicio condenatorio que la institución emitió con anterioridad.

Esto permite observar el entrelazamiento de la experiencia presente con la potencialidad del futuro. Allí, la posibilidad de imaginarse un futuro está dada por las condiciones presentes, por las significaciones que asumen hoy el atravesar por una experiencia de escolarización en este conjunto de escuelas. Y aquí podemos ver otro aspecto de los cambios contemporáneos que atraviesa la escuela, los cuales hablan de la intensificación de la experiencia presente. Si la escuela proyectaba al futuro, hoy difícilmente solo baste con ello.

La escuela moderna, y especialmente el secundario, se basaban en la idea de gratificación diferida, es decir, se realizaba el "sacrificio" del estudio con el fin de mejorar las perspectivas de inserción social y laboral. Hasta hace unas décadas atrás, la finalización del secundario abría las puertas a la inserción de una economía formal aún dinámica, con los derechos asociados que acarrea la condición de trabajador. El desacople entre la escuela y el trabajo, por ende, la no garantía de inserción social a través del empleo (Kessler, 2010), conduce a que esta gratificación futura ya no sea suficiente para encontrarle un sentido al tránsito por el secundario. Cuando el futuro aparece mucho más velado, el presente se intensifica. Como señala Maffesoli, "...la saturación de una actitud proyectiva, de una intencionalidad vuelta hacia el futuro, 'ex-tensiv', se halla compensada por un incremento de la calidad de las relaciones más 'in-tensivas' y vividas en el presente..." (Maffesoli, 2004, pág. 171). Por tanto, la misma experiencia escolar, para poder ser sostenida, debe encarnar alguna gratificación presente. Estas escuelas son ejemplo de ello ya que han provocado que las experiencias de los alumnos -y del trabajo docente- conlleven ciertas gratificaciones placenteras que los ligan a ese espacio escolar, que los hacen volver, que los hacen aceptar el orden allí imperante y los hacen entrar en la lógica de interacción propia de estas escuelas. Estos jóvenes logran reflejarse en espejos hasta el momento desconocidos para ellos, y ver una imagen que los hace sentir bien, brindando nuevos sentidos al tránsito por la escuela media. Gratificación futura y gratificación presente se conjugan en el espacio escolar de las ER.

Palabras finales

A lo largo del presente trabajo pudimos observar cómo la estrategia de personalización implementada por las ER se hace eco de los cambios

contemporáneos que afectan al nivel secundario, cambios que le proponen desafíos que aún no ha sabido enfrentar, o por lo menos, no han tenido lugar respuestas que involucren a la totalidad del sistema. Solo prevalecen experiencias particulares, como la política de reingreso, que, si bien interpelan, no conmueven al resto del sistema educativo.

Estas escuelas parecieran estar a medio camino, o mejor dicho, parecen ser escuelas bien propias de su época. Por un lado, los elementos modernos de la escuela secundaria siguen estando muy presentes, pero, por otro, necesitan redefinirse para poder operar con las poblaciones provenientes de sectores para los que no estuvo pensada. Al mismo tiempo, esta redefinición se da en una clave que está acorde con las tendencias que empezaron a emerger en las últimas décadas, donde se debilita la vida pública tal como la entendimos el último siglo, la personalidad y la intimidad invaden la vida institucional y se recrean las interacciones en la escuela en términos "afectivos", "cálidos" y "próximos", respondiendo a la demanda de reconocimiento de la singularidad del actor. Un actor que en

este caso proviene de aquellos sectores más postergados, es decir, que el reconocimiento de sus derechos y el trato que reciben en las diferentes esferas institucionales reflejan ese estado de postergación y marginalización del conjunto de la sociedad. Es por ello que no es a cualquier sector al que se busca direccionar esta estrategia; queda el interrogante en relación a si este es el modo de interpelación de aquellos sectores que ya no responden a los cánones de autoridad de este tipo de instituciones, buscando generar nuevos espacios de interlocución, más ligados al trato cara a cara y cercano a los cánones de interacción de sectores donde el respeto está más asociado a las diferentes formas de lealtad.

El analizar con detenimiento las ER nos permite observar las distintas temporalidades que atraviesan a la institución escolar y que afectan con mayor fuerza al nivel secundario. Por un lado, la temporalidad asociada al momento de consolidación de la escuela en el siglo XIX, que respondía fuertemente a los requerimientos de la sociedad capitalista de entonces; elementos *residuales* (Williams, 1997) que siguen operando en la actuali-

dad. Por otro lado, las características que asume la modernidad hoy en día, que provoca que las escuelas no puedan ejercer sus funciones con el nivel de eficacia de hace cien años atrás.

Ante este escenario, se ensayan respuestas diferentes que, en general, no apuntan aún a redefinir al conjunto de las escuelas para hacerlas más acordes a las demandas de una sociedad democrática que pretende alcanzar mayores niveles de justicia social. Algunas escuelas se resisten a afrontar estos cambios, manteniendo los rasgos expulsivos del secundario. Otras ensayan respuestas aisladas, a partir de experiencias que pocas veces resuenan fuera de los límites de la escuela. En este caso, una política de Estado busca responder a las dificultades que se le presentan a la secundaria tradicional, pero lo hace a través de la creación de nuevas escuelas, con rasgos diferentes, lo cual si bien interpela, pareciera no conmovir a la escuela tradicional.

Recibido el 30 de marzo de 2012
Aceptado el 19 de julio de 2012

Bibliografía

- ANDERSON, Benedict, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 2006 [1983].
- DUBET, François, *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona, Gedisa, 2006.
- _____ y MARTUCCELLI, Danilo, *¿En qué sociedad vivimos?*, Buenos Aires, Losada, 2000.
- DUSSEL, Inés y SOUTHWELL, Myriam, "Los rituales escolares: pasado y presente de una práctica colectiva" en *Revista El Monitor*, N° 21, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2009.
- KESSLER, Gabriel, "La disyunción educación-trabajo en el Mercosur. Coincidencias y diferencias entre jóvenes de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay", en *Propuesta Educativa*, N° 34, Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Argentina, 2010.
- LANGER, Eduardo, "Prácticas discursivas y dificultades en el hacer de estudiantes y docentes en un bachillerato popular. Tensiones y alcances en la producción de resistencia desde un dispositivo pedagógico emergente", Tesis para aspirar al título de Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Argentina, 2010.
- MAFFESOLI, Michel, *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*, México, Siglo XXI Editores, 2004.
- MARTUCCELLI, Danilo, "Lecciones de sociología del individuo", Conferencias dictadas en la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, 2006.
- MC WILLIAM, Erica, *Pedagogical Pleasures*, New York, Peter Lang, 1999.
- MEREÑUK, Alenka y DURSI, Carolina, "Procesos de subjetivación en el pasaje por modalidades alternativas de educación para jóvenes", ponencia presentada en las IX Jornadas de Sociología de la UBA, Buenos Aires, 8 al 12 de agosto de 2010.

- SANDOVAL, Mario, "La confianza de los jóvenes chilenos y su relación con la cohesión social", en *Última Década*, N° 34, CIDPA, Valparaíso, 2011.
- SENNETT, Richard, *El declive del hombre público*, Barcelona, Anagrama, 2011 [1974].
- SIBILIA, Paula, *La intimidad como espectáculo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2009.
- TIRAMONTI, Guillermina, *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial, 2004.
- WILLIAMS, Raymond, *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península, 1997 [1977].
- WILLIS, Paul, *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*, Barcelona, Akal, 1988 [1977].

Notas

- ¹ La ciudad de Buenos Aires fue la primera jurisdicción argentina en promulgar la obligatoriedad de todo el nivel medio en el año 2002 (Ley N° 898/02). Recién en diciembre de 2006, con la Ley Nacional de Educación (N° 26.206/06) la condición de obligatoriedad se extiende a todo el territorio nacional.
- ² El trabajo de campo se realizó en cinco de los ocho establecimientos denominados "escuelas de reingreso" entre los meses de febrero y abril de 2007 en el marco del proyecto "Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina" (FLACSO/Fundación Carolina de España) dirigido por Guillermina Tiramonti. El mismo consistió en la realización de observaciones institucionales y de 11 entrevistas a directivos (directores, vicedirectores y asesores pedagógicos), 12 a docentes y 19 a alumnos.
- ³ Para un análisis pormenorizado acerca de las condiciones estructurales y subjetivas que hacen posible la construcción de vínculos estrechos en las ER, ver NOBILE, Mariana, "Los vínculos entre docentes y alumnos en las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires: análisis de una estrategia de personalización", tesis para aspirar al título de Magister en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural (IDAES-UNSAM), 2012.
- ⁴ Si bien nuestro análisis está basado en el caso de las Escuelas de Reingreso, algunos aspectos similares pueden verse en otras experiencias de variaciones en el formato. Ver el caso de los bachilleratos populares en Mereñuk y Dursi (2011) y Langer (2011).

Resumen

A partir del caso de las llamadas "escuelas de reingreso" (ER) de la Ciudad de Buenos Aires nos proponemos reflexionar acerca de las diferentes temporalidades que atraviesan a los "nuevos formatos escolares" en tanto instituciones educativas. Las variaciones en el formato tradicional de secundaria generan en las ER las condiciones para la redefinición de los vínculos entre docentes y alumnos en clave más personal y personalizada, promoviendo en estos una experiencia emocional de tinte positivo que conlleva un mayor involucramiento en su vida escolar. En el presente trabajo se esbozan algunas interpretaciones acerca de este tipo de redefinición de los vínculos entre docentes y alumnos, señalando el entrelazamiento de elementos propios de la promesa de la escuela moderna, con otros relativos a cambios contemporáneos asociados con las características que hoy en día asume el proceso de individuación. En estas escuelas los elementos modernos de la secundaria siguen estando muy presentes, pero a la vez necesitan redefinirse para poder operar con las poblaciones provenientes de sectores sociales para los que no estuvo pensada.

Palabras clave

Nuevos formatos - Escuelas de Reingreso - Transformaciones contemporáneas - Políticas de inclusión educativa

Abstract

Analyzing the case of the "Escuelas de Reingreso" (ER - school for returning students), the paper proposes a reflection on the different temporalities that go through the new school formats. The characteristics of the school format in these schools allow the construction of personal and personalized bonds between teachers and student. We present some interpretation about the reasons for redefining in this way the relations between teacher and students in secondary school, pointing out characteristic elements of the modern school promise and other, more related to the features that nowadays assumes the individuation process.

Keywords

New school formats - Schools for returning students - Contemporary changes - Educational inclusion policies