

Experiencias de reingreso a la educación secundaria y lazo social. Un estudio de las representaciones de docentes y estudiantes en condiciones de vulnerabilidad y cambios del formato escolar.

Autor:

Krichesky, Marcelo

Tutor:

Donini, Ana.

Giovine, Renata

2020

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Educación.

Posgrado



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS**

**TESIS PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE
DOCTOR EN EDUCACIÓN**

Experiencias de reingreso a la educación secundaria y lazo social.

Un estudio desde las representaciones de docentes y estudiantes en condiciones de vulnerabilidad y cambios del formato escolar.

Autor: Marcelo. D. Krichesky

Directora: Dra. Ana Donini

Co directora: Dra. Renata Giovine

DICIEMBRE 2020.

Agradecimientos

Esta tesis es el resultado de un proceso de investigación, extenso y complejo, que tuvo diferentes interlocutores, del campo profesional y académico de la educación, que me permitieron, en continuidad con mi tesis de maestría sobre trabajo infantil y escolaridad primaria (FLACSO, 1992), finalizar mis estudios de doctorado y posteriormente escribir esta tesis centrada en la experiencias de reingreso de adolescentes y jóvenes a la educación secundaria y su vinculación con el lazo social.

Este proceso no hubiera sido posible sin el trabajo de apoyo y acompañamiento de mi directora Dra. Ana Donini, que orientó la elaboración de los borradores iniciales de esta tesis y lo sostuvo con recomendaciones y aportes hasta el final de su escritura.

También agradezco la supervisión codo a codo de mi codirectora y ex compañera de estudios de doctorado, la Dra. Renata Giovine. Sus aportes teóricos y metodológicos fueron invaluable, igual que sus constantes lecturas de cada una de las versiones de sus capítulos, con sus marcaciones y apoyo para que finalmente salga al ruedo público para su evaluación final. Sin el acompañamiento de Renata, no creo que esta tesis haya llegado a su cierre final.

Por otra parte, no puedo dejar de agradecer a la Prof Silvia Llomovatte, de la Universidad de Buenos Aires, con quien inicié mi vida académica hacia inicios de los 80, en la docencia universitaria y en la investigación, dirigió mi tesis de maestría sobre trabajo infantil y escolaridad primaria, y apoyó de modo generoso, la gestión de mi inscripción en el doctorado en el marco de la Facultad de Filosofía y Letras para la elaboración de esta tesis.

Agradezco también los diálogos y reuniones iniciales con Daniel Pinkasz que me ayudó con sus lecturas, a la elaboración de los primeros borradores. También no puedo dejar de recordar con gratitud el apoyo bibliográfico y de lecturas del Prof. Héctor Arriese que ya no nos acompaña más, y que con su grandeza, sabiduría en el campo de la filosofía y los diálogos sostenidos por Skype, me permitió profundizar mis lecturas de Honneth y Fraser, e incorporarlos en la conceptualización realizada en esta tesis en torno al reconocimiento.

Por otra parte, las conversaciones y revisiones de algunos capítulos por parte del Prof. Rafael Gagliano, compañero de ruta de seminarios de formación e investigación en la UNIFE, fueron de enorme valor y apoyo para la revisión y cierre de este trabajo. Junto a estos diálogos, mis agradecimientos al procesamiento estadístico realizado por la Lic Marcela Greco, que me permitió acceder a información educativa y social del campo de investigación realizado, lo cual

brindo mayor solidez a los capítulos relativos a las condiciones sociales de pobreza y vulnerabilidad y trayectorias escolares. Mi gratitud a las conversaciones con el Dr. Juan Warren del Grupo de Estudio sobre movimientos y educación popular del Instituto Germani (GEMSEP; UBA; Facultad de Ciencias Sociales) que medió en el contacto con diferentes Bachilleratos Populares de la Ciudad de Bs As (CABA), lo que facilitó la apertura al trabajo de campo en dichas organizaciones.

Finalmente un agradecimiento enorme a mis compañeros de investigación de la UNIPE, con quien compartí el desafío de un trabajo de campo, en sus interlocuciones con directivos, docentes y estudiantes, junto al apoyo del Observatorio social legislativo de la Cámara de Diputados de la Provincia de Bs As, a cargo entre los años 2011/ 2012 del Dr. Norberto Liwsky; y del Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica Orientado (PICTO) con asiento en la UNIPE durante el período 2012- 2015. Dichos apoyos le dieron sostenibilidad a este estudio realizado en los CESAJ, Escuelas de Reingreso y Bachilleratos Populares, localizados respectivamente en el Conurbano Bonaerense y en la CABA.

Por último y no por eso menos importante, agradecer el gesto de apertura y confianza de estas instituciones, sus directivos, coordinadores, docentes y estudiantes, que con sus voces dieron sentido a una reconstrucción teórica que pude realizar a lo largo de estos años, siendo esta tesis el resultado de dicho proceso de trabajo

A *Viviana, Julian y Dana*, mis amores, que a lo largo de estos años, me vieron con lecturas de textos, trabajando en la PC, y tiempos extensos, a veces irracionales de dedicación para que finalmente esta tesis salga a la luz.

INDICE

INTRODUCCION	10
1.Relevancia y contexto de elaboración.	16
Desigualdad educativa y nuevos formatos para la educación secundaria.	
2. La investigación educativa en torno al cambio de la forma de lo escolar	20
3. La experiencia de reingreso en su mediación con el lazo social.	24
Un lente en los procesos de sociabilidad.	
4. Estrategia Metodológica.	28
5. Contextos territoriales de los CESAJ, ER y BP del campo de investigación	35
6- La estructura de la tesis y sus capítulos	47
ANEXO	51
CAPITULO 1	54
Crisis del lazo de integración y sociabilidad en contextos de vulnerabilidad	
Enfoques y campos de problemas contemporáneos	
Introducción	
1.Sociabilidad y civilización	56
Categorías analíticas ante el problema de integración y el lazo social.	
2.La nueva cuestión social, desafiliación e individualización de la acción.	61
Un giro para la comprensión de la crisis del lazo en la escena social.	
3. Enfoques en torno al menosprecio, el reconocimiento y la hospitalidad.	64
4. Lecturas en torno al desvío, estigmatización y segregación en jóvenes de contextos de pobreza y exclusión social	72

5. La crisis del lazo en contextos de exclusión y segregación social	78.
Enfoques acerca del capital social y otros lazos de sociabilidad	
6. Síntesis, recapitulación y nuevas preguntas sobre la experiencia de reingreso y el lazo social	89
CAPITULO 2	91
Pobreza, vulnerabilidad en adolescentes y jóvenes de contextos urbanos.	
Enfoques problemáticas emergentes y contextos institucionales	
Introducción	
1. La investigación social en torno a la pobreza en adolescentes y jóvenes.	93
Enfoques para su medición y su revisión conceptual	
2. De la pobreza a la vulnerabilidad social.	99
Una revisión de problemáticas emergentes	
3. Representaciones sociales sobre problemáticas emergentes	109
Cruces de miradas y la naturalización de la vulnerabilidad	
4. Síntesis y recapitulación. La pluralidad de sentidos sobre la vulnerabilidad	127
CAPITULO 3	130
Trabajo docente e identidades profesionales en instituciones con cambios del formato escolar para el reingreso a la educación secundaria	
Introducción.	
1. Trabajo docente en los CESAJ	135
Continuidades y rupturas de la educación secundaria común.	

2. Escuelas de Reingreso, trabajo docente y nuevas identidades profesionales	141
3. Bachilleratos Populares y el trabajo docente en comunidad	147
4. Síntesis y recapitulación. Nuevas identidades profesionales y posiciones docentes Entre otras condiciones de escolarización y la vulnerabilidad social	153
CAPÍTULO 4	156
Cambios de régimen académico en los CESAJ y las ER y el dispositivo emergente en los BP en el reingreso a la educación secundaria. Entre la prescripción y su construcción social.	
Introducción	
1. Régimen Académico y procesos pedagógicos en los CESAJ.	160
2. Escuelas de Reingreso. Sus trayectos educativos y espacios optativos	173
3. Bachilleratos populares y procesos de recontextualización de la educación popular La confluencia de un dispositivo emergente	185
4. La acción tutorial en los CESAJ, las ER, y los BP	197
5. Síntesis y recapitulación. Las nuevas formas de lo escolar y sus límites sociales e institucionales.	204
CAPITULO 5	207
Biografías y Trayectorias escolares intermitentes. Dinámicas de exclusión e itinerancia en el reingreso a la educación secundaria Introducción	

1. Abandono escolar en el nivel secundario y en instituciones con otros formatos para el reingreso. Aportes de la investigación educativa	211
2. Biografías escolares en contextos vulnerables. Cruces de dinámicas de exclusión y desprecio	217
3. Trayectorias itinerantes de los estudiantes de los CESAJ. Entre indicadores tradicionales y el itinerario escolar.	224
4. Las trayectorias escolares de adolescentes y jóvenes en las ER	233
5. Las trayectorias escolares de jóvenes y adultos en los BP	244
6. Síntesis y recapitulación. Entre la intermitencia, y los sentidos diversos de las trayectorias	250
ANEXO	254
CAPITULO 6	257
Reingreso, sociabilidad y la configuración del oficio de alumno	
Introducción	
1. La experiencia escolar en adolescentes de sectores de pobreza y vulnerabilidad Antecedentes del campo de investigación	259.
2. Expectativas y el sentido del reingreso.	266
3. La sociabilidad en el reingreso a los CESAJ y las ER Tendencias dinámicas entre oposición y conformismo	271
4. Reingreso y sociabilidad política en los BP. Una trama singular de reconocimiento y configuración de identidades colectivas.	290
5. El oficio de alumno y su configuración en otros formatos de reingreso	302
6. Síntesis y recapitulación. Nuevas problematizaciones en torno al refugio y la interperie	316

CAPITULO 7	325
Anticipaciones de adolescentes y jóvenes de sus futuros educativos.	
Continuidades y rupturas subjetivas al egreso de los CESAJ, las ER y los BP.	
Introducción	
1. Anticipaciones y transiciones al finalizar los estudios secundarios.	328
Aproximaciones del campo de la investigación.	
2. El egreso en los CESAJ y las anticipaciones del futuro educativo.	339
3. Anticipaciones de futuros educativos y transiciones en estudiantes de las ER	346
4. El futuro educativo en los estudiantes de BP.	350
Individuación, rupturas y el retorno a la red	
5- Síntesis y recapitulación. Futuros en escenarios de obstinación, incertidumbre, y resistencia.	354
 CONCLUSIONES GENERALES	 358
Recapitulación final y nuevas problematizaciones	
1. Condiciones de pobreza, vulnerabilidad y reingreso	360
a la educación secundaria. Acumulación de desventajas y desplazamientos de discursos en el trabajo docente.	
2. Variaciones de la forma escolar y la persistencia de trayectorias escolares intermitentes. Límites de las condiciones de escolarización en escenarios de segregación y aislamiento social	364
3. Experiencias de reingreso, sociabilidad y múltiples reconocimientos.	371
Entre la intemperie y el refugio social.	

4. La configuración del oficio de alumno y de anticipaciones sobre el futuro educativo post egreso de la educación secundaria.	377
A modo de cierre e interrogantes finales	383
APARTADO BIBLIOGRÁFICO	389

INTRODUCCION 1

Esta tesis analiza las características que asume la experiencia escolar de reingreso a la educación secundaria de adolescentes y jóvenes que viven en contextos de pobreza y vulnerabilidad social, en un escenario político nacional de ampliación de la obligatoriedad y en el marco de instituciones que presentan un formato escolar alternativo que flexibilizan los cánones de este nivel educativo, como son por una parte, los Centros de Escolarización para Adolescentes y Jóvenes de la Provincia de Buenos Aires (CESAJ) (2008), y Escuelas de Reingreso (ER) de la Ciudad de Bs As, creadas en el período 2004- 2005.

A su vez, el análisis de la experiencia de reingreso a este nivel educativo, se amplía a los Bachilleratos Populares (BP), emergentes de organizaciones y movimientos sociales desde fines de los noventa, como alternativa contra hegemónica (Gentili y Frigotto, 2000; Michi, 2010, Palumbo, 2017, Guelman 2018), cuyos propósitos se orientan a garantizar la finalización de estudios secundarios a una población joven y adulta, con derroteros de vulnerabilización y exclusión del nivel secundario.

Este estudio toma como punto de partida un proyecto de investigación (2012- 2015) realizado en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), en base a un estudio comparado entre los CESAJ, las ER y los BP, en el marco de un Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica Orientados (PICTO, 2012) financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científico Tecnológica del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Nación.

En este marco, el problema de esta tesis se expresa en la pregunta acerca de la *relación* entre las experiencias de reingreso de adolescentes y jóvenes a la educación secundaria y lazo social, y mas particularmente por los procesos de sociabilidad que se configuran en dichas instituciones mediadas por una multiplicidad de dimensiones, entre otras, la singularidad individual y condición social de vulnerabilidad y acumulación de desventajas sociales de dichos

¹ El autor adhiere al enfoque que sostiene la necesidad de revisar y ajustar el lenguaje para evitar un uso sexista que invisibiliza tanto a mujeres como a otros géneros. No obstante, a los fines de hacer más amable la lectura, deja constancia que, hasta encontrar una forma más satisfactoria, utilizará el masculino para plurales y para generalizar, así como en todo caso que el texto lo requiera.

estudiantes, las relaciones intersubjetivas y las variaciones del formato escolar en el plano institucional.

Cabe advertir que el concepto de lazo social, luego de diferentes aportes de la sociología clásica cobró un desarrollo en el campo del psicoanálisis, desde Freud (1927) y sus estudios sobre la relación entre pulsión de muerte y cultura, y posteriormente en Lacan (2017)² con su teoría de los cuatro discursos. Desde esta perspectiva aportes más recientes para el campo de la educación, conceptualizan al lazo social en relación a los procesos de filiación simbólica e inclusión educativa (Tizio, 2001; Zelmanovich, 2013; Kiel, 2017; Frigerio, 2003; 2017)³.

No obstante, en esta tesis se optó abordar la cuestión del lazo y su crisis, adoptando como punto de partida los procesos de desafiliación e individualización (Castel, 1999), y erosión de identidades sociales (Dubet, 1999; Sennet, 1998; Svampa, 2008), que en contextos de pobreza vulnerabilidad y segregación se expresa, en la franja de adolescentes y jóvenes que transitan en escenarios de exclusión educativa y laboral. (Braga, 2003; Saravi 2006, 2008) en el Conurbano Bonaerense y en la Ciudad de Bs As.

La condición de exclusión institucional arroja a esta población según Saravi (2006) “en una situación de indefinición cercana a la inexistencia social en la medida que la sociedad no logra asignarles un reconocimiento y/o status social particular” (P.104). De ahí un quiebre (material y simbólico) y por tanto una fractura social con debilitamientos y rupturas, aunque no definitivas, no solo con la estructura social, sino entre los individuos, lo que suponen lazos micro-sociales, y al relacionamiento entre pares y con otros adultos como resultan, en este estudio, los docentes u otros actores institucionales. (Braga 2003, Espindola Ferrer, 2013)⁴.

Sin desconocer otras lecturas del lazo social del campo socio político en torno a nuevas formas de ciudadanía (Sorj y Martuccelli, 2008; Quevedo, 2008), en esta tesis se pretende analizar la cuestión del lazo como “metáfora de la sociabilidad humana” (Alvaro, 2017, p. 1) y los cambios

2 Lacan (2017), en el Seminario 17, desarrolla la teoría del lazo social. Ésta es equivalente, según el autor, al discurso sin palabras en tanto artificio, y a modos de arreglo con el malestar, el tratamiento del goce asociado a la necesidad de vivir en la cultura. En su desarrollo se presentan cuatro modalidades del discurso entre el agente y el otro (representados en base a figuras algorítmicas), a saber: del amo (gobierno), del universitario (saber) histórico (deseo) y del analista (psicoanalizar).

3 Zelmanovich (2013), desde el psicoanálisis, desarrolla hipótesis explicativas, sobre situaciones paradójicas, acerca de las condiciones del vínculo educativo y la posición docente que favorece la inclusión de los estudiantes. En Frigerio (2003, 2017), la filiación simbólica permite una inscripción social en lo común, que excede lo familiar, y requiere de cierta extranjería en el vínculo pedagógico. Se retoma en el Capítulo 1

4 Braga (2003) y Espindola Ferrer (2013), se centran en sus tesis doctorales, en el problema del lazo en contextos de vulnerabilidad, retomando aportes de Castel sobre la desafiliación. En Braga, se aborda la tensión exclusión e inclusión de jóvenes en condiciones de pobreza en Brasilia. En Espindola Ferrer (2013), se analiza el vínculo entre los procesos de segregación e integración-desafiliación y las construcciones biográficas de jóvenes de la Ciudad de Montevideo.

o rupturas que se producen en los procesos de sociabilidad de adolescentes y jóvenes en condiciones de pobreza y vulnerabilidad social, a partir de la experiencia escolar de reingreso al nivel secundario. En definitiva y sin desconocer los condicionamientos sociales de la pobreza vulnerabilidad social y exclusión educativa ¿se podría considerar con la mediación de las experiencias de reingreso la educación secundaria, se asista a una re-constitución de dichos lazos?

Esta pregunta sobre la sociabilidad se radicaliza al situarla en el cotidiano de instituciones del sistema educativo, con variaciones organizativas y pedagógicas del formato escolar tradicional, resultando la sociabilidad comprendida no solo en un plano de socialización personal, propio de acuerdo al caso de lazos fuertes e intensos o débiles, (Granovetter 1973, Espinosa, 2005), sino en otro plano de carácter institucional como campo de relaciones sociales en áreas concretas de interacción (Lema (2011) como el trabajo, la escuela, y otros espacios públicos.

En este sentido, la exclusión educativa y social, como epicentro de la crisis del lazo que aborda esta tesis, no se limita a condiciones objetivas sino a un déficit de ciudadanía que “les impide convertirse en sujetos de su propia historia e incluso ver que el hambre es impuesta” (Demo, 1988, p. 5). En el marco de dicho proceso de descuidadización juvenil, este universo de jóvenes y adultos quedan imposibilitados del ejercicio efectivo de un conjunto de derechos formales (Ruso, 2017) lo que puede llevar a considerar la falta de sentido en la misma existencia, junto a la ausencia de proyectos de mediano y largo plazo.

En base a este problema de investigación, que se interroga acerca de la interrelación entre experiencia de reingreso y lazo social, y más específicamente entorno a las características que asumen los procesos de sociabilidad en instituciones que modifican su formato escolar, se recuperan en el Capítulo 1, aportes de la sociología clásica de Durkheim, Simmel y Elías, y de contemporáneos, como el ya citado Castel, entre otros, respecto de la nueva cuestión social, los procesos de desafiliación y el debilitamiento del lazo social.

Asimismo, se abordan otras tesis sobre la sociabilidad de sectores excluidos urbanos, con origen en la Escuela de Chicago situado en la hipótesis del desvío de las conductas que se agrupan en bandas transgresoras al orden social, junto con críticas posteriores, del interaccionismo centradas en el estigma y etiquetamiento social y de la sociología urbana, que desplazan el desvío individual, por un análisis de las posiciones de clase, en el espacio social y los procesos de segregación y configuración de guetos urbanos (Wacquant, 2007; 2010).

En las lecturas sobre la experiencia escolar, las obra de Dubet y Martuccelli, (1998, 2000), junto con Lahire (2005^a, 2006) y su enfoque en torno a la pluralidad de las lógicas de acción, son centrales para analizar la interrelación entre la experiencia de reingreso y el lazo social, las perspectivas de Honneth (1999, 2003, 2007) y otros autores, sobre el reconocimiento y la hospitalidad en la esfera social e institucional

La interrelación entre experiencia de reingreso y lazo social, se contextualiza en esta tesis, a partir del análisis de los escenarios de pobreza y vulnerabilidad del Conurbano de Buenos Aires, y en CABA, en base a fuentes socio-demográficas y las representaciones de docentes y estudiantes de los CESAJ, las ER y los BP que reingresan al nivel secundario, a partir del acceso dichas instituciones con variaciones del formato escolar. La singularidad de las mismas se expresa, en el nivel organizacional y pedagógico, su construcción socio-política y en el tramo de la educación secundaria que intervienen. A modo de una descripción inicial, cabe identificar sus aspectos salientes, los cuales serán profundizados en los Capítulos 3 y 4.

- Las ER creadas en el 2004 por la Secretaria de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en base a Resolución 814-SED/04, en el marco del Programa Deserción 0, inicialmente fueron seis instituciones. Al 2005, se crearon otras dos bajo el régimen de inscripción Agosto-Agosto. Estas instituciones disponen de un plan de estudios de cuatro años con materias anuales y cuatrimestrales distribuidas en cuatro niveles, sujetas a un régimen de correlatividades, con instancias de apoyo escolar y tutoría, talleres opcionales y un régimen por trayectos que modifica el esquema de cursada anualizado. La conformación de plantas funcionales docentes dispone en su diseño inicial, de una mayor carga y concentración horaria de profesores, destinando parte del tiempo a acciones tutoriales, apoyos escolares y o a talleres optativos.

- Los CESAJ se crean en el marco de la Resolución N°5099/2008 en Provincia de Bs. As y se discontinuó por decisión provincial (Disposición Provincial 34/18)⁵ a partir del 2015. Estos Centros estuvieron destinados a adolescentes y jóvenes de 15 a 18 años, para el reingreso de aquellos que abandonaron el sistema educativo, con el propósito de que concluyan el ciclo básico de la secundaria en dos años, incluyendo su capacitación en formación profesional (FP) Como espacios puente, los Centros son un espacio de transición ubicado en una escuela o en otra institución localizada por fuera del sistema educativo (Organización social, Iglesia, Club, Centro de formación profesional) para el cual se elaboró un diseño curricular en base a una reorganización de contenidos de la educación secundaria básica, con materias organizadas cuatrimestralmente e itinerarios flexibles de cursada junto con acciones tutoriales y talleres de FP

- Los BP, en el marco de una historia de los movimientos sociales de América Latina, surgieron mayormente en el Conurbano y CABA como reacción a un escenario de exclusión y desigualdad creciente postcrisis 2001. Específicamente en la CABA, los BP fueron reconocidos a través de la Resolución N° 669-MEGC-08, junto con otras durante el período 2008- 2012 y desarrollan formalmente la propuesta curricular prevista para los Centros de Educación secundaria para jóvenes y adultos, (CENS). No obstante, presentan adecuaciones curriculares e incorporan estrategias de formación para el trabajo y cooperativismo, e instancias de asambleas y configuración de parejas pedagógicas.

A partir de la Resolución N° 1.438 MEGC (2012), se reconocieron oficialmente en CABA, once (11) BP con la denominación de Unidad de Gestión Educativa Experimental (UGEE), con la previa convalidación de sus plantas orgánicas funcionales mediante la Resolución N° 10.280/MEGC/11. Posteriormente en el marco de la Resolución N° 4102 (2014) se creó el Registro de Bachilleratos Populares para la educación de adultos y adolescentes y ocho bachilleratos mas fueron reconocidas como UGEE. Hacia el 2016 se registra la última normativa (Res N° 4050), del Gobierno de la Ciudad de Bs As, respecto de los BP, por la cual se cierra dicho registro el cual, quedará conformado por las que se encuentren (UGEE), previamente inscriptas. Otros BP de la CABA y de otras

⁵ Los CESAJ se discontinuaron por Disposición 34/18 (2015) de las políticas educativas de la Provincia de Bs As para el nivel secundario, reemplazados por Aulas de Aceleración, destinados a jóvenes de 15 a 17 que no comenzaron o no sostuvieron su continuidad en este nivel.

jurisdicciones del país, en el marco de su autonomía, y diversidad de adscripciones político ideológicas, funcionan sin el reconocimiento estatal, y en una dinámica de luchas sociales, entre las que se incluyen su antagonismo político con el Estado y las regulaciones oficiales.

En vistas de lo señalado hasta aquí, una primera especificidad de estas instituciones que se retoma en el punto 3.2 de este apartado y en el capítulo 4, es su organización pedagógico institucional a partir de un formato escolar alternativo al modelo escolar graduado de la escuela secundaria común. El concepto de alternativa pedagógica incluye elementos disidentes al sistema educativo (Puiggrós, 1990) articula prácticas y saberes, marcan límites a lo instituido, cumplen un papel deconstructivo y de problematización de la lógica establecida (Rodríguez, 2013). No obstante, lo alternativo adquiere diferentes sentidos

En los CESAJ y las ER el sentido de lo alternativo aparece en el marco de sus condiciones de escolarización que con sus particularidades alteran el canon tradicional del formato escolar en clave de flexibilidad, individualización, y de una graduación no anualizada de sus respectivos regímenes de cursada y de promoción.

En los BP, el sentido de lo alternativo, se despliega a partir de la adopción de la educación popular y pedagogías críticas (Rodríguez, et al 2013), asociadas no solo a la modificación del formato sino a la resistencia y emancipación, como plataforma político e ideológica, que estructura un discurso pedagógico, propio de “un ejercicio pedagógico descolonial de ruptura con una colonialidad de saber” (Pinheiro Barboza (2013; p.123)⁶. De ahí que su régimen académico, se configura con relativa autonomía respecto de las regulaciones estatales y articula una mayor flexibilización curricular junto con estrategias de participación, gestando producciones simbólicas que intentan alterar un orden hegemónico a nivel político, cultural y social (Gómez, 2013).

Una *segunda especificidad* se da por la construcción socio-política de estos formatos escolares alternativos. En tanto las ER y los CESAJ son derivados de una ola de políticas públicas enmarcadas en la ampliación de la obligatoriedad del nivel secundario y el ideario de la inclusión educativa del periodo 2003-2015 (Vassiliades, 2016), los BP se constituyen como actores emergentes de nuevas demandas educativas, de movimientos y organizaciones sociales, como

⁶ En Pinheiro Barboza (2013), en una revisión del concepto de lo alternativo en movimientos sociales de América Latina, se caracterizan cuatro dimensiones como fenómenos sociales colectivos en construcción, con una territorialidad como locus de acción. Asimismo, la identidad de estos movimientos, se constituye entre lo heredado y lo construido colectivamente. La autonomía cultural y política es la cuarta categoría, inherente a luchas por la autodeterminación revistada en Svampa (2009).

otras formas de educación y resistencia cultural, en antagonismo con el Estado en pos de su reconocimiento y búsqueda, entre otras de sus luchas, por garantizar el derecho a la educación.

Una *tercera especificidad* se configura por el tramo de años de estudios de la educación secundaria. Los CESAJ atienden solo el tramo de la secundaria básica, con lo cual para concluir este nivel los alumnos deben ingresar a otra escuela. En un sentido diferente, las ER y los BP integran todos los años del nivel secundario con un sentido propedéutico, de modo que sus egresados pueden continuar sus estudios superiores no universitarios o universitarios.

Cabe en los próximos puntos considerar la relevancia y contexto de elaboración de esta tesis, un análisis a modo de estado del arte, acerca de las investigaciones realizadas sobre políticas e iniciativas sobre cambio del formato escolar para el reingreso y la inclusión educativa, y una revisión conceptual del concepto de experiencia escolar como instancia subjetiva de mediación del lazo social, y los procesos de sociabilidad. Posteriormente se desarrolla una caracterización de la estrategia metodológica, en la que se precisan los objetivos, el enfoque, las estrategias de indagación y relevamiento de información, y los modos de realización del trabajo de campo. En un último apartado, se desarrolla un análisis del contexto territorial de las instituciones del campo de investigación. Por último, se presenta una descripción de los diferentes capítulos de la tesis.

1. Relevancia y contexto de elaboración.

Desigualdad educativa y nuevos formatos para la educación secundaria.

Esta tesis se desarrolla en un contexto educativo marcado por la expansión educativa y nuevos públicos que ingresan al nivel secundario, propio de un escenario de ampliación de la obligatoriedad de este nivel y nuevas agendas de políticas e investigaciones sobre variaciones de los formatos escolares para la inclusión y reingreso a la educación secundaria.

En Argentina la población de 12 a 17 años es de 4,2 millones, y según el Censo Nacional de Población y Vivienda (2010) representa el 10,5% de la población total. A su vez, el crecimiento de la educación secundaria luego de la expansión 1980-2001, se incrementó durante la siguiente década a un ritmo sostenido del 20.5%, en similitud a la tendencia regional (SITEAL, 2008,

2010). Sin embargo, para el periodo 2006 -2012 esta expansión nacional fue del 10%, junto a un decrecimiento cercano al 2% en CABA y un incremento del 13,8% en Bs As.⁷

Asimismo, entre los 90 y 2003, la proporción de jóvenes de entre 13 y 17 años que están en el 30% más pobre de la sociedad pasaron del 53,1% al 73,4%. Dicho incremento en el nivel medio de los sectores más pobres se replicó en el período 2002-2013, del 73% al 79%/ (IPE-UNESCO/OEI en base EPH INDEC), connotados como *nuevos públicos* (Dubet, 2010) y emergentes de una nueva cuestión social (Tenti, 2008), en la que se yuxtapone una expansión de la escolarización de dichos sectores sociales y la emergencia en el espacio escolar de nuevas identidades sociales y culturales (Dussel y Finocchio, 2003; Larrondo, 2009; López, 2013).

Lejos de ser los herederos (Bourdieu, 2009), dichos estudiantes asisten al sistema educativo con experiencias de menosprecio propio de procesos de estigmatización (por ejemplo, irresponsables, peligrosos, violentos) y trayectorias discontinuas, asociadas a la repitencia, el abandono, reingresos, por condiciones sociales de vulnerabilidad, organizativas y pedagógicas junto al denominado “efecto destino” (Bourdieu y Saint Martin, 1998), inherentes a juicios profesoriales y dinámicas que asume la cultura escolar.

Por otra parte, esta tesis se desarrolla en un clima de época y sincronía entre el campo de investigación, políticas gubernamentales en torno a la desigualdad educativa y organizaciones de la sociedad civil, sindicatos, y agendas de organismos de cooperación y planeamiento regional, centrados en infancia, adolescencia y juventud en América Latina.

La consideración de un clima de época, como “pensamientos históricamente situados que constituyen horizontes colectivos de sentido” (Giovine, 2012 p. 23), alude a un consenso de discursos y políticas en torno a la equidad (CEPAL.UNESCO, 1992; Feijoo, 2002; López 2005), junto a una pluralidad de enfoques, políticas y programas socio educativos focalizadas en torno a la inclusión (Frigerio et al 2009; Krichesky 2014; Marchesi, et al, 2014).

Dicho consenso se basa a su vez en el reconocimiento de la responsabilidad por parte del Estado en la defensa y protección del derecho a la educación (Abramovich, 2006; Pautassi, 2007; 2010), cuyos pilares básicos resultan el cumplimiento y seguimiento de las 4 A (asequibilidad,

⁷ En Canevari et al (2011), en CABA durante el periodo (1998-2010) se registra una disminución del 8% en la expansión del nivel. En las edades de 15 a 17 pasa del 91. 4% al 90,5%. Solo se produce un incremento en la Comunas de Zona Sur, con mayor concentración de pobreza, exclusión y demanda de asistencia a este nivel. La evolución de la matrícula (2006-2012) disminuye del 2% y 3% en el ciclo básico y superior, con un incremento de la población joven y adulta del 56%. En base a la Dirección Provincial de Planeamiento/ Dirección de información y estadística, 2009, en Bs As para el período 2002-2008, se registró un incremento del 3,5% para el grupo de 12 a 18 años. En el período 2006-2012 habría un aumento de más de 99 mil matriculados en el sector estatal, con un incremento del 20,5% en el ciclo básico, y el 6,3% en el ciclo superior.

accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad) de Tomasevsky (2003), con un foco en las trayectorias escolares, relativo al ingreso, permanencia y egreso en los respectivos niveles y modalidades de los sistemas educativos, así como en la necesidad de garantizar la transmisión y distribución democrática del conocimiento escolar como bien público (Gentili 2011; Giovine y Martignoni, 2011).

En Argentina, en el marco de políticas orientadas a la ampliación de la obligatoriedad escolar del nivel secundario (Ley de Educación Nacional/ LEN N° 26.206/06, acuerdos del CFCyE8 del período 2009/2010; y programas socio educativos (nacionales y jurisdiccionales) (Feldman, et al, 2013; Giovine y Martignoni, 2014; Giovine, et al 2019), se desplegaron una variedad de iniciativas que promovieron el reingreso a este nivel con cambios del formato escolar.

Dichas iniciativas expresan una tendencia regional (Acosta y Terigi, 2015)⁹ y de varios ciudades europeas signadas bajo el rótulo de experiencias de segunda oportunidad (E2O), a partir del Libro Blanco sobre la educación y la formación de la Unión Común Europea (1995). Para el caso europeo, estas experiencias se centran en la enseñanza individualizada, y la incorporación de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, constituyendo el empleo una finalidad específica de formación, bajo la intención “de convertir la escuela, mientras en estos barrios difíciles se difuminan el marco social y el familiar, en un lugar comunitario de animación, manteniendo en ella, más allá de las horas lectivas, la presencia de profesores” (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995, p.41).

Estudios recientes sobre dichas experiencias de 2da oportunidad (MIDE, UC, 2017)¹⁰ de diferentes ciudades de América, Europa y Oceanía, identifican un propósito común de reinserción social y restitución de derechos con impacto en una baja escala de adolescentes y jóvenes implicados (con la especificación que hayan abandonado y se encuentren por un tiempo determinado fuera del sistema educativo), en base a modelos pedagógicos asociados entre otros aspectos a los intereses, la experiencia, la individualización y la acción tutorial.

8 Entre las Resoluciones (Res) del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCy E, que impulsan la ampliación de la obligatoriedad del nivel secundario la Res N° 79/09, aprobó el Plan Nacional de Educación Obligatoria, la Res. 84/09 lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria; la Res. 93/09 ofrece Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria; y la Res. 103/10 aprueba Propuestas de inclusión y/o regularización de trayectorias escolares.

9 En Acosta y Terigi 2015 las iniciativas de cambio de formato se encuentran clasificadas en tres tipos generales: las centradas en el sostenimiento de trayectorias, otras en el reingreso (de modo directo a la escuela secundaria o a partir de estrategias puente, que median a partir de diferentes mecanismos de articulación con el sistema, en la formación profesional y mundo del trabajo, mayormente para el caso europeo

10 En dicho estudio se sistematizaron 28 casos de 12 países de 3 continentes. En América (EEUU, Uruguay, Colombia, Argentina y El Salvador), en Europa (Irlanda, Dinamarca, España, Francia y Reino Unido) y Oceanía (Nueva Zelanda y Australia)

Por otra parte, en su diseño y gestión de dichas experiencias, se presentaría una tensión en sus finalidades, que transita entre lo educativo o lo laboral. Tal es el caso de Francia, a modo de ejemplo, que se orienta a “habilitar a que los jóvenes puedan disminuir la brecha que los distancia del mercado laboral” (p.219) y en otro caso, la experiencia de Aulas Comunitarias del Uruguay, que se propone el reingreso al sistema educativo, como expresión de las tendencias que asumen las políticas y experiencias en América Latina y en el caso de Argentina.

Entre las políticas educativas de reingreso e inclusión educativa para el nivel secundario, que se desarrollan en nuestro país, se presentan iniciativas, en similitud a otras experiencias desarrolladas en diferentes ciudades de países de la región (Terigi et al, 2009) centradas en la gestión de espacios puente o de transición de un nivel educativo a otro, otras orientadas a promover cambios en el formato escolar e iniciativas para la revinculación escolar a través de propuestas extracurriculares (Montesinos y Schoo, 2015)¹¹.

Más allá de la singularidad de sus diseños y gestión territorial, dichas iniciativas expresan tendencias hegemónicas (Achilli, 2013) por su focalización en un grupo poblacional afectado por su exclusión educativa, baja escala e intensidad en variaciones organizacionales y pedagógicas centradas en la flexibilidad de los modos de cursada, y el reconocimiento de saberes acreditados por materia, en experiencias previas por el sistema educativo.

Otras iniciativas recientes han promovido alteraciones del formato escolar, en base a variaciones del régimen académico y nuevos lineamientos de educación secundaria 2030 centrados en el trabajo docente colegiado, evaluaciones en base a rúbricas, inclusión de nuevas tecnologías, y proyectos educativos interdisciplinarios. Por ejemplo, Buenos Aires, Río Negro, Córdoba, Tucumán (Steinberg, et al., 2019).

En el plano de la sociedad civil, el derecho a la educación cobra centralidad en las agendas de actores no estatales (particularmente de organizaciones, movimientos sociales y sindicatos). Si bien, desde los noventa, se produjo un creciente valor atribuido a la sociedad civil y la participación ciudadana en el quehacer local, nacional e internacional, y una redefinición del papel del Estado (Torres, 2001), a inicios del siglo XXI cobran visibilidad movimientos sociales como el

¹¹ En Montesinos y Schoo (2015), se analiza una serie de políticas como el Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela (Bs As), los Centros de Terminalidad (La Pampa), Programa Polos de Reingreso (Salta), los Centros de Escolarización Secundaria de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) (Bs As) y el proyecto Aulas de Experiencias Protegidas (ADEP) (Mendoza). Entre las iniciativas de cambio de formato se incluyen el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT), Córdoba. Escuelas secundarias de Reingreso (ER) de CABA; Escuelas Secundarias para Jóvenes, Río Negro y Programa Vuelvo a Estudiar (Provincia de Santa Fe). Entre las políticas de re vinculación se ubican el Programa Joven de Inclusión Socioeducativa (Municipalidad de Rosario, Provincia de Santa Fe) y el Programa de Responsabilidad Social Compartida Enviñón (Provincia de Bs As).

zapatismo (México) o el Movimiento Sin Tierra (Brasil) y en Argentina, entre otros, los movimientos piqueteros (Saforcada, 2010).

En estos contextos, el derecho a la educación no se restringe a la escolarización y se abre a la presencia de otras esferas educativas y culturales. Los aportes de Freire (1970; 1996; 2002), las teorías críticas neomarxistas y postgramscianas, y el poscolonialismo (Gadotti 2002; Leiss, 2005) amplían la mirada hacia relaciones de poder, el control social y la valoración de conocimientos producidos fuera de la esfera escolar (Suarez, 2015).

Asimismo, desde fines de los 90 y la crisis del 2001, los BP se crean en Argentina, mayormente en CABA y Conurbano Bonaerense, a partir del impulso de un conglomerado de actores y organizaciones de la sociedad civil como fábricas recuperadas, cooperativas de educadores, movimientos de desocupados, sindicatos y organizaciones pertenecientes a universidades públicas (Ampudia y Elizalde, 2015)¹². En este marco, los BP fueron enmarcados por el Estado Nacional como escuelas de gestión social (Resolución 33/07), que en cada jurisdicción, como se considera en el Capítulo 4, adopta modos singulares de reconocimiento, propios de un campo de lo público no estatal (Feldfeber, 2003).

Entre las interpelaciones ante el Estado que organizaciones y movimientos sociales desplegaron con la creación de los BP, se ubica la reivindicación de su autonomía ante el gobierno estatal y la demanda de su reconocimiento y oficialización de los títulos (Carnelli y Furfaro, 2015). Dichas demandas fueron mayormente nucleadas en la CABA desde la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha (2004), con rupturas internas luego, con la creación de la Red de Bachilleratos Populares Comunitarios (2006), y de BP nucleados en esta red, en una búsqueda de mayor autonomía del aparato estatal retirando la demanda salarial en sus luchas por el reconocimiento oficial.

2. La investigación educativa en torno al cambio de la forma de lo escolar

La problemática acerca del cambio de la forma de lo escolar en el nivel secundario, se expresa en sus orígenes a partir de la tensión entre el modelo organizacional y pedagógico, y la limitada capacidad de los sistemas educativos de América Latina para garantizar procesos de

12 En Ampudia y Elizalde (2016) se considera como antecedente en la expansión de los BP en la Argentina, la creación del Bachillerato El Telar (Tigre) (1999), y posteriormente en el marco de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP), la creación del primer BP en la empresa recuperada IMPA (2003-04), y el BP Las Tunas de la organización Fogoneros. Partido de Tigre (2004).

expansión permanente y egreso de otros públicos que ingresan en el nivel secundario. (Acosta 2012; 2019; Acosta y Terigi, 2015).

Otra expresión de la crisis de la forma, se aborda en los análisis del trabajo docente y el saber pedagógico disponible y asociado a una práctica individual, bajo un supuesto de monocrónía (Terigi, 2010; 2012), al “proponer secuencias unificadas de aprendizaje a cargo del mismo docente, sostenidas a lo largo del tiempo con el mismo grupo de alumnos” (p.41). Una serie de aportes, compilados en Baquero, et al (2006), permiten explicar aspectos epistemológicos u ontológicos y socio históricos de las formas y su arraigo a partir de tradiciones en que se fija el orden y la proporción en las que están dispuestos, los elementos materiales y simbólicos de la escuela pública moderna.

No obstante, los estudios sobre cambio de formato en este nivel se incrementan entre el 2007-2015 a partir del desarrollo de iniciativas gubernamentales en contextos urbanos¹³, especialmente las ER de CABA (Tiramonti, 2008; Ziegler, 2011; Krichesky, et al 2007; Briscioli 2013; Nobile, 2013; Maddonni, 2014; Krichesky y Giangreco, 2019) con foco en las condiciones de escolarización, las trayectorias escolares, las relaciones intersubjetivas; y en menor medida en los CESAJ (Toscano, 2012; Krichesky, 2014) y el Programa de Inclusión y Terminalidad de Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT) (Vanella y Maldonado, et al, 2013).

Entre los aspectos considerados en dichos estudios, se identificó de modo generalizado, una baja escala de dichas políticas dada la cobertura limitada de la demanda actual no efectiva de población adolescente que no asiste al sistema con estudios secundarios incompletos junto a una alta intensidad de sus cambios organizativos y pedagógicos (Terigi, 2009).

Otros trabajos se concentran en las variaciones del régimen académico, los niveles de visibilidad o invisibilidad institucional en sus actores (Baquero, et al, 2009) y la alteración de las condiciones de escolarización (Terigi et al 2012, Briscioli et al, 2012), y en otro plano de análisis, en diferentes estudios a propósito de las ER y las dinámicas de desigualdad en los sistemas educativos, se advierte acerca de la profundización, entre otros aspectos, de los procesos de segmentación y fragmentación escolar. (Tiramonti y Montes; 2009; Tiramonti, 2011).

¹³ En contextos rurales, hay una tradición pedagógica fundada en la dinámica de plurigrado en el nivel primario, que dio lugar en la Argentina, a formatos escolares diferenciados a los de zonas urbanas, por aspectos demográficos, organizativos y pedagógicos. En este marco, la tesis Terigi (2008) analiza la problemática de la enseñanza en los plurigrados de nivel primario de zonas rurales

Más allá de ciertas innovaciones organizativas, que contemplan, entre otros de sus aspectos, la flexibilización curricular y un dispositivo de promoción tutelada (Ziegler, 2011), como sostén y cuidado institucional de las trayectorias escolares de sus estudiantes, de acuerdo a dichos estudios, se naturalizarían procesos de segregación social como espacios auto referidos socialmente con cierto aislamiento de nuevas expresiones culturales, por lo cual en estrecha conexión con nuevas identidades profesionales (Arroyo y Poliak; 2011) de sus equipos docentes, “construyen un dialogo que, si bien privilegia la exigencia de inclusión, sostiene una referencia fuerte en la tarea pedagógica y el aprendizaje que los jóvenes hacen de los tradicionales saberes escolares” (Tiramonti, 2011, p.25).

En el ámbito regional (Terigi et al, 2009), como se mencionó anteriormente, los estudios sobre cambios del formato, se focalizan en programas de aceleración educativa (Brasil, El Salvador, Bogotá y Argentina) y reingreso, como La escuela busca el niño (EBN) ¹⁴ (Colombia) (Calvo, et al, 2009), Centros de transformación educativa (CTE) ¹⁵ (México) (Loyo y Calvo, 2009) y el programa Aulas Comunitarias (Uruguay) (Mancebo y Monteiro 2009)¹⁶. En dichos estudios, más allá de la singularidad local, y puesta en acto territorial, se registran tensiones asociadas a la débil y/o compleja institucionalidad del gobierno y la intersectorialidad de estas políticas, la cuestión docente (vinculada al acceso, rotación y permanencia, y formación), y la persistencia de trayectorias intermitentes de su alumnado.

Si bien en los programas de aceleración se presentan especificaciones curriculares, que lo diferencian de la escolaridad común, no acontece del mismo modo en políticas de reingreso a partir de espacios puente (como por ejemplo, el Programa de Aulas Comunitarias de Montevideo,

¹⁴ El Programa EBN es una estrategia para el reingreso que surge en la Ciudad de Armenia de Colombia (por iniciativa de la Universidad del Quindío (1999), bajo el objetivo identificar a los niños y niñas que estaban por fuera de la escuela y, a través de intervenciones en la calle, andenes de trenes y en aulas, con participación de la comunidad y la escuela, para promover su retorno progresivo a la escuela. En Medellín, la EBN tuvo una impronta intersectorial con participación de la Alcaldía, la Secretaría de Educación del Municipio, UNICEF, Asociación Antioqueña de Cooperativas, la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y Corporación Región.

¹⁵ En Loyo y Calvo 2009 se describe y analiza cualitativamente los Centros de Transformación Educativa (CTE), (2008) Los CTE, localizados en instituciones del gobierno o en domicilios privados inspirados en el modelo de educación comunitaria rural de CONAFE (1971), de grupos multinivel, cuentan con apoyos técnico-pedagógicos y materiales con la figuras facilitadoras de jóvenes como promotores y animadores de las comunidades de aprendizaje. Otras figuras son los formadores tutores y asistentes pedagógicos, a cargo del seguimiento de los CTE.

¹⁶ El Programa Aulas Comunitarias (PAC) (2006) analizado en Mancebo, y Monteiro (2009) como un modelo de intervención co-ejecutado por dos organismos estatales: la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el Ministerio de Desarrollo Social dirigido a adolescentes que se desvincularon de la educación formal y no asistieron al segundo ciclo de la educación secundaria. El PAC se desarrolla con una diversidad de Aulas Comunitarias que funcionan en OSC, (destinadas a la cursada del primer año, de introducción al liceo consultas y acompañamiento al egreso, talleres complementarios. En una de las modalidades se cursa el primer año del ciclo básico en forma semestral, para cursar posteriormente en Liceos y escuelas técnicas cercanas

PAC) (Mancebo, y Monteiro, 2009). En el PAC, el desarrollo curricular quedaría librado al terreno de la práctica, mientras que en otros programas como La Escuela busca el Niño se desarrolla a través de Unidades Integradoras de Aprendizaje (UIA). (Calvo, et al, 2009).

De todos modos, como tendencia emergente de estas políticas se presentaría la ampliación de lo básico del curriculum e implicación de otros lenguajes artísticos, deportivos, técnicos. No obstante, en el plano de la enseñanza habría, junto a una baja especificidad del saber pedagógico para el trabajo docente, escasos procesos de capacitación, por lo cual, a pesar de los cambios organizativos y un trabajo personalizado a nivel institucional, los enfoques pedagógicos no difieren del que prima en la educación común (Terigi, 2009).

Dichos estudios realizados en Argentina y en otras ciudades de los países de la región, se retoman en los capítulos 4 al 7 de la tesis, para el análisis del régimen académico, las trayectorias escolares, la sociabilidad, y anticipaciones de futuro educativo.

Desde el campo de la sociedad civil, las experiencias son desiguales y se corresponden con la dinámica social e histórica de cada país. Se observan iniciativas con un alcance comunitario, de escala local y poca proyección sobre el sistema, mientras que otras son de mayor escala y alcanzan mayor incidencia en las políticas públicas. Entre las primeras, los trabajos de Botinelli (2006), Eroles e Hirmas (2006), Poggi y Neirotti (2004) sistematizan experiencias de escala local organizadas bajo el ideario de constituir iniciativas con base en redes, alianzas y comunidades de aprendizaje¹⁷. Asimismo los estudios sobre BP (Sverklick y Acosta, 2007; Ampudia y Elisalde, 2008; Wahren, 2013) tuvieron en los últimos años, mayor visibilidad en el campo de la investigación educativa, abordados como un actor de la esfera pública no estatal (Bresser Pereira y Canilla Grau 1998); en tanto “constituyen organizaciones o formas de control publicas porque están volcadas al interés general y son no estatales porque no forman parte del aparato del Estado” (Feldfeber, 2003; p. 120).

Uno de los ejes de análisis radicó en el debate social de los BP con el Estado por la regulación de dichas experiencias, en sus luchas por el reconocimiento oficial e interpelación a relaciones de poder y alteridad con el saber escolar (García, 2011). Dichos procesos que resignifican la subjetividad política e identitaria de sus integrantes respecto de los BP, suponen

¹⁷En Botinelli y Sirviente (2006) se identifican ciento treinta y cuatro iniciativas de organizaciones sociales de países del Mercosur, en apoyo escolar, recreación, formación docente, protagonismo juvenil y tutorías. www.fundses.org.ar/archi/programas/mercosur/mercosur_prevencion_publici.pdf. En Eroles, Hirmas (2006) se destacan la experiencia de CEIBA en Guatemala. De otra parte, experiencias como Puente Educativo de Uruguay, ACHNU Chile y Mocase Santiago del Estero, a nivel rural y Movimiento Juvenil Andresito, Misiones se fundan en estrategias territoriales en articulación con programas nacionales. En Poggi y Neirotti (2007) se recuperan iniciativas, de reingreso en Santiago de Chile y México.

desde otros estudios (Gluz, 2013), una interpelación al conjunto del campo educativo, al plantear nuevas formas escolares y organizativas, con la democratización de decisiones políticas y pedagógicas.

En otra gama de estudios se abordó, junto con aspectos socios políticos, las trayectorias escolares (Langer, 2010) y la dimensión formativa de educadores populares (Palumbo, 2017) en relación con mecanismos alternativos de transmisión cultural y sociabilidad política, conductas de resistencia ante relaciones de dominación social y estrategias de formación para el trabajo enmarcadas en la economía popular (Guelman, 2014). Del mismo modo que los estudios realizados sobre nuevos formatos escolares desde políticas gubernamentales, estos trabajos de investigación sobre BP, son recuperados en los capítulos 4 a 7 de esta tesis.

3. La experiencia de reingreso en su mediación con el lazo social.

Un lente en los procesos de sociabilidad.

Las experiencias de reingreso a la educación secundaria, resulta, en esta tesis, una unidad de análisis para la comprensión de los procesos de sociabilidad. Dichas experiencias, median en la relación entre estructura, subjetividad y acción social (De la Garza, 1992), en una transición compleja que experimentan adolescentes y jóvenes de territorios urbanos en situación de pobreza y vulnerabilidad social, entre dinámicas previas de abandono y exclusión de la escuela secundaria y fragilización o ruptura de los vínculos sociales” (Braga, 2003p. 47); y su integración inestable, a instituciones de este nivel educativo, que por sus condiciones de escolarización alteran el formato escolar de las escuelas de este nivel del sistema educativo.

Cabe en este punto realizar algunas aproximaciones sobre el concepto de experiencia y la diversidad de enfoques, que en el Capítulo 6 se profundiza en el análisis de los procesos de sociabilidad y formas de reconocimiento que subyacen a las relaciones pedagógicas.

Como concepto lingüístico, la experiencia expresa una potencia significativa para organizar diferentes tradiciones del pensamiento filosófico e histórico, con múltiples significados, analizados desde su dimensión epistemológica (Jay, 2009). Entre diversos enfoques identificados por dicho autor, se ubican, entre otros, el pragmatismo de Dewey (1989), centrado en la estética, con el foco en la actividad como motor de pedagogías activistas, la perspectiva historiográfica (Thompson, 1981; Scott, 1991) como cruce entre experiencia, identidades y construcción social de

diferencias y de estudios culturales (Williams, 2000; Hall, 1994), se ubica la tesis de Benjamin que retoma Agamben (2004), sobre la muerte de la experiencia.

Tras cruentos cambios en Europa de inicios del siglo XX según Benjamin, “la pobreza de nuestra experiencia no es sólo pobre en experiencias privadas, sino en las de la humanidad en general” (1982p. 169). Desde esta visión la experiencia no se reduce al sentido de la vivencia ni a un encuentro con el mundo, sino que expresa una elaboración de la misma mediante un relato significativo para otros. Con lo cual, la crisis de la experiencia es, en realidad, la constatación del hecho de que “una facultad que nos pareciera inalienable, la más segura entre las seguras, nos está siendo retirada: la facultad de intercambiar experiencias” (p. 112).

De ahí, la experiencia como acontecimiento (Larrosa, 2009) de eso “que me pasa”, como principio de alteridad, al tiempo de subjetividad y reflexión. Este sentido de la experiencia y más precisamente aquella de carácter “escolar”, se enrola en una perspectiva foucaultiana del poder, como “experiencia en sí” (Larrosa (1995) y proceso histórico de fabricación, como expresión de una maquinaria y dispositivo pedagógico instituyente (Varela, y Álvarez Uría, 1999), en el que “se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en la que se constituye su propia interioridad” (Larrosa, (1995, p.270).

No obstante, bajo el reconocimiento de esta multiplicidad de enfoques, y sin considerarlos excluyentes en esta tesis se adoptó como punto de partida una perspectiva interaccionista de la experiencia, en tanto acto de contingencia y agencia (Goffman (2001; 2006; 2006a), de ahí su papel de *mediación con el lazo* y los procesos de sociabilidad, en un cruce entre estructura y subjetividad, por lo cual los actores interpretan la realidad y guían su acción, con un sentido de agencia, como considera Giddens (1976, 1995, 2006), en su intento por resolver la tensión entre estructura, y una acción contextualizada con sus límites espacio temporales, de copresencia entre sus actores y formas de comunicación (verbal y no verbal), “capaz de desplegar (repetidamente, en el fluir de la vida diaria) un espectro de poderes causales, incluido el poder de influir sobre aquel desplegado por otros” (Giddens, 1976. p: 51)¹⁸.

18 En Giddens (1976) en su teoría de la estructuración, como respuesta al estructuralismo y el subjetivismo, los ‘sujetos son agentes y como praxis de la acción social, según este autor, “la acción contiene un elemento de ‘subjetividad’ que no se encuentra en el mundo natural, y la comprensión interpretativa del significado de las acciones para el actor es esencial para explicar las regularidades discernibles en la conducta humana”.(Giddens, 1976, p.64)

Bajo la influencia de la sociología interpretativa de la vida cotidiana de Shultz, (1995), se enrolan los trabajos de Goffman, acerca del orden de la interacción cara a cara, como influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro, como un actor social por su expresividad y dimensión comunicativa de la presentación de sí mismo, bajo la idea central, tal como lo advierte De la Garza Toledo (2001) “que toda interacción social es una interacción simbólica, significativa, y que por tanto, en oposición a la corriente propiamente fenomenológica emprendida por Shutz, que el significado no es psíquico sino que está ya en el acto social” (p.3).

En dicha comunicación, los actores emplean un manejo de las impresiones (gestos, posturas, maneras y contenidos del habla, etc) que al decir de Amparan (2018) “no son, en sí mismas, meras acciones físicas, sino verdaderos signos, que emiten significados a quienes los observan (p.99). De ahí que la experiencia resulte una actividad social construida en base a “marcos de referencia”¹⁹ propios de configuraciones culturales y sistemas de creencias, que condicionan las percepciones de las personas implicadas en cada situación.

Bajo esta perspectiva se denominará fachada a una parte de la actuación regular de un individuo en un contexto determinado que incluye aspectos exteriores del contexto y elementos personales (propio de datos objetivos y subjetivos). Al decir de Goffman, resulta “la parte de la actuación del individuo que funciona regularmente de un modo general y prefijado, a fin de definir la situación con respecto a aquellos que observan dicha actuación. La fachada, entonces, es la dotación expresiva de tipo corriente, empleada intencional o inconscientemente por el individuo durante su actuación” (2001, p. 55). Es por esto que el individuo goffmaniano esté constituido por una variedad de personalidades que se alternan ante públicos diferentes, entrando en conflicto entre sí, sin que se la pueda registrar en un sentido integral que articule las modelaciones de sí mismo (Herrera Gómez, Soriano Miras, 2004).

En este marco y en vistas del concepto específico de “experiencia escolar”, en esta tesis se recupera el aporte de Dubet y Martuccelli (1998), definida como “la manera en que los actores, individuales y colectivos combinan las diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar” (p. 9). Desde este enfoque, la experiencia escolar no se restringe a la integración, y por tanto a la interiorización de expectativas, jerarquías, y reglas de juego que se materializan en

19 Goffman (2006) en su obra *Frame Analysis*, analiza los marcos de referencia primarios (naturales y sociales), como esquemas interpretativos cognitivos y cotidianos del individuo para otorgar sentido a la experiencia. a partir de distintas metáforas como la teatral, del rito, del juego, cinematográfica.

significados y prácticas, como su simple ajuste entre las condiciones objetivas, posiciones sociales y la subjetividad del actor.

En la experiencia, junto a la dimensión de la integración, se configuraría, por una parte, una lógica estratégica por la cual el actor, desde una racionalidad limitada, define la acción en base a sus propósitos, recursos, posición social e institucional, trascendiendo la acción a estos condicionamientos objetivos. Como tercer vértice de la experiencia se ubica una dimensión subjetiva, que da lugar al sentido que el actor, con cierta distancia de la acción y de las cosas, que expresan procesos de naturalización o visiones crítica en torno a acontecimientos de la esfera social y o escolar, por lo cual la experiencia no es ni totalmente condicionada, ni totalmente libre.

Al decir de Dubet y Martuccelli (2000) “los actores no se identifican únicamente con sus pertenencias, y sus intereses, se definen también como sujetos, no a través de un decreto de su libertad, sino porque la vida social propone unas representaciones del sujeto. Significa que ellos se definen también por su creatividad, su autonomía, su libertad, por todo lo que paradójicamente se presenta como un no social” (p. 79).

En continuidad con este enfoque de la experiencia escolar, los aportes de Lahire, (2004) (2006), acerca la pluralidad de los procesos de sociabilidad, y las disposiciones (mentales y de comportamiento) que los sujetos portan y despliegan en diferentes contextos de actuación, permite situar a los individuos como actor plural, en tanto “producto de la experiencia, a menudo precoz, de socialización en contextos sociales, múltiples y heterogéneos” (p.54)²⁰.

Desde esta perspectiva, el “hábitus” (Bourdieu, 2007) como sistema de disposiciones durables y transferibles, se encuentran analizado críticamente en Lahire, por su grado de “fijeza” y fuerza en la determinación de disposiciones para la percepción y la acciones, en tanto en las personas conviven diferentes formas de orientarse ante situaciones según diversos ámbitos de socialización en los que participan y han participado.

Según Lahire, la diversidad de influencias que un individuo experimenta en su socialización le permite “interiorizar maneras de creer, de sentir, de ver y de actuar distintas en contextos distintos.” (p. 283), dado que las disposiciones físicas o sociales (de actuar, apreciar, evaluar) se manifiestan en clave relacional en “circunstancias particulares” (P.84), con la imposibilidad de pronosticar de modo fijo o generalizable, tal como se produce con el concepto del hábitus. Esta perspectiva de Lahire, se retoma en el Capítulo 6 y hace posible considerar

²⁰ En Lahire (2004) se advierte para la comprensión del sentido de lo plural, el sentido de pliegue de lo social, considerando sus lógicas (económicas, culturales, religiosas, sexuales, etc.), individualizadas y desplegadas en cada sujeto de modo singular en su estado plegado, al estado desplegado y o planchado de la realidad social.

ciertas rupturas que se producen en los procesos de sociabilidad, de aquellos estudiantes que reingresan a la educación secundaria a través de los CESAJ, las ER y BP, respecto de sus experiencias previas de exclusión, dadas sus condiciones singulares de reescolarización y relaciones pedagógicas, que se despliegan en base diferentes formas de reconocimiento,

Dichas condiciones y relaciones son propias tanto de la estructura, la acción y la interacción incorporadas por los sujetos en sus interpretaciones y comportamientos. (Sautu, 2014).

Estas condiciones se analizan en los capítulos 3 y 4, con el análisis del trabajo docente, y del régimen académico de los CESAJ y ER, y el dispositivo emergente de los BP, como diferentes expresiones del formato escolar, que condicionarían de modo particular el sentido de dichas experiencias de reingreso.

4. Estrategia Metodológica.

4.1. Objetivo General y específico.

Esta tesis se propone como objetivo general, analizar las experiencias de reingreso a la educación secundaria de adolescentes y jóvenes que viven en condiciones sociales de pobreza y vulnerabilidad social y su vinculación con el lazo social. Este análisis se desarrolla en instituciones que alteran el formato escolar en el nivel secundario.

Entre los objetivos específicos se encuentran los siguientes:

- Relevar y analizar las condiciones de pobreza y vulnerabilidad en territorios urbanos del Conurbano y la CABA donde se localizan los CESAJ, las ER y los BP, y las representaciones de sus docentes y estudiantes en torno a su condición social.
- Analizar y comparar las características que asume el trabajo docente y su identidad profesional en los CESAJ, las ER y los BP, y su posición respecto de los estudiantes que asisten a dichas instituciones.
- Analizar la puesta en acto del dispositivo pedagógico en dichas instituciones, a partir de explorar las variaciones del régimen académico en los CESAJ y ER y el dispositivo emergente de los BP.

- Indagar y analizar las biografías educativas de los adolescentes y jóvenes que reingresan a la educación secundaria y sus trayectorias escolares en los CESAJ, las ER y los BP.
- Abordar y analizar los procesos de sociabilidad de adolescentes y jóvenes en el reingreso escolar, considerando sus expectativas, la trama de relaciones pedagógicas y los modos de configuración del oficio de alumno.
- Analizar y comparar las representaciones de adolescentes y jóvenes que finalizan sus estudios secundarios en los CESAJ, ER y BP, en torno a sus futuros educativos y al egreso de dichas instituciones.

4. 2. Estrategia de Investigación

a. Enfoques y diseño metodológico

Este proyecto parte del reconocimiento e identificación del principio metodológico y epistemológico de la doble hermenéutica (Cohen, 1996; Giddens, 2006), que plantea la teoría de la estructuración, a partir de la vinculación estrecha entre acción, significado y estructura.

En su condición de actores, como señala Ortiz Palacios (1999, en referencia a Giddens, “los individuos recrean las condiciones que hacen posibles sus actividades, de modo que, en ellas, está involucrada la estructura. Pero, al mismo tiempo, la estructura se reproduce a través de una serie de sucesivas prácticas sociales situadas contextualmente.” (p.5).

Por lo dicho, el proyecto se inscribe dentro de un andamiaje metodológico cualitativo, con un fuerte componente comprensivo, estableciendo un diálogo entre teoría y empírea, que permita indagar bajo una perspectiva interpretativa acerca del sentido que le otorgan los sujetos a su hacer cotidiano. Como lo señala Guber (2008), “el conocimiento de lo social no puede prescindir del conjunto de explicaciones que los individuos dan sobre su comportamiento, ni de las interpretaciones con que viven su relación con otros hombres y su entorno natural: en suma, no puede prescindir de la reflexividad propia de la acción humana” (p. 59).

En este marco, el campo de las representaciones sociales resultan un punto de partida y eje de indagación del trabajo de campo. Dichas representaciones expresan los significados que los sujetos (docentes y estudiantes) elaboran acerca de sus prácticas, biografías, trayectorias y

experiencias, entre otros aspectos, en su pasaje por instituciones del nivel secundario, algunas de ellas, signadas por condiciones alternativas de escolarización. De ahí que las representaciones sociales, se las concibe como una modalidad particular de conocimiento, en tanto “una manera particular de comprender y comunicar —una manera que al mismo tiempo crea la realidad y el sentido común» (Moscovici, 2000, p.33), por lo cual se reconoce, simultáneamente la dimensión cognoscitiva y simbólica del sujeto.

Dichas representaciones no son universales ni inmutables y sufren modificaciones o rupturas, pero otorgan a los individuos marcos de referencia, para orientar sus acciones e interpretar los fenómenos que los rodean, condicionando la percepción y experiencias sociales de los individuos (Castorina. 2005). Por dichos motivos, el sentido de la acción se reconstruye a través de un proceso inductivo de interpretación de significados y construcción de categorías que permiten clasificar circunstancias, fenómenos y a los propios individuos en base a sus teorías implícitas, marcos de referencia y sentidos otorgados a sus experiencias. (Jodelet, 1986)

Esta investigación cualitativa, enrolada en las tesisuras, entre otros de Bogdan y Taylor, 1984; Vasilachis, 2006; Denzin y Lincoln, 2011, bajo el supuesto de dar sentido a fenómenos que los sujetos significan en sus contextos de vida y experiencias, incluye la perspectiva de las investigaciones biográficas narrativas, en tanto dan lugar a la comprensión de la experiencia subjetivada, especialmente en uno de sus capítulos que se abordan las biografías educativas.

En este sentido, la narración de los sujetos no implica solo una colección de relatos, es más que eso. Como señala Bolívar (2002), esta narrativa “no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad” (p.4). De ahí que la voz de los docentes y estudiantes tiene un lugar privilegiado en esta indagación. Sus diferentes dimensiones de análisis, complementan los diversos relatos que se expresan desde la posición social e institucional de cada uno.

En acuerdo con Nicastro y Greco (2009), “pensar entre trayectorias implica una lectura polifónica de los relatos. (...) Una trayectoria no se construye sólo desde una posición (...) sino haciendo escuchar la resonancia de la simultaneidad de las voces” (p. 127).

De ahí que el relato de los docentes resulta indispensable en tanto actores singulares en la puesta en acto de políticas gubernamentales y/o acuerdos organizativos y pedagógicos, en el caso de las organizaciones y movimientos sociales, centradas en el cambio del formato escolar, y copartícipes en la configuración de la experiencia escolar de reingreso.

Asimismo, la narrativa de los adolescentes y jóvenes remite a la necesidad de comprender la experiencia de reingreso, a la luz y punto de vista propio, de modo tal de no resulten objetos de referencia, invisibilizados como sujetos (Nieto 2001), sino poniendo atención a las acciones sus palabras y relatos, propios de la subjetividad (Green y Hill, 2005).

El estudio se basó en una muestra no probabilística, en la que se prioriza la profundidad de la indagación y no se presupone un criterio estadístico de generalización o de representatividad. Según Hernández Sampieri et al (2014), dicha muestra se organiza en base a “causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador” (p.176).

En términos metodológicos, este estudio se desarrolló en dos (2) ER, localizadas en la zona sur de la CABA, dos (2) CESAJ, con diferenciaciones por sus localizaciones, (en una escuela secundaria común, y en un Centro de Formación Profesional (CFP)), ubicados respectivamente en los Partidos La Matanza y General de San Martín del Conurbano Bonaerense; y dos (2) BP localizados en la CABA.

Los BP incluidos en esta investigación, disponen de su reconocimiento oficial (Res 669/2008) por lo cual los docentes comenzaron a percibir un salario y se reconocieron los títulos por parte del Estado. Uno de ellos se encuentra localizado en una ex fábrica recuperada (Industrias Metalúrgicas y Plásticas Argentina, IMPA, se crea en el 2004, en el barrio de Almagro, por iniciativa de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP). La misma nace luego del 2001, y se propone articular su concepción educativa con otros movimientos y organizaciones sociales.

Otro de los BP, se desarrolla en marco del Movimiento Social Frente Popular Darío Santillán (MFPDS) consolidado como tal al 2004, e integrado por organizaciones de trabajadores desocupados, trabajadores ocupados, estudiantes como un movimiento social y político multisectorial y autónomo (Chinigioli, 2012; Bertoni 2014). Al 2008 se crean cinco BP, como expresión de una educación popular y liberadora (Cartilla de formación del FPDS, 2009) en Lanús, La Plata, Luján, Córdoba y en CABA, localizados en San Telmo y Barracas. En este último barrio se localiza el segundo BP seleccionado para el trabajo de campo.

En este trabajo de investigación, se desarrolló una serie de entrevistas a directivos y o coordinadores, docentes, estudiantes y egresados. En total se entrevistó a 6 directivos y o

coordinadores (uno por cada institución), 36 docentes (de los primeros y últimos años), 8 grupos focales a alumnos (de 1º y 4º año) y diez (10) egresados.

Cada una de las instituciones seleccionadas es identificada como caso (del 1 al 6), con el criterio de referir al lector las diferentes acciones del campo de investigación. Esto no se realiza en pos de una descripción exhaustiva de cada uno de ellos, ya que la unidad de análisis resulta la experiencia de reingreso de los estudiantes, y las instituciones educativas resultan solo un escenario de referencia, aunque al mismo tiempo, la dota de singularidad o sentido.

La investigación se desarrolló en base a la riqueza que ofreció la toma de diferentes instrumentos diseñados para el trabajo de campo, a partir de entrevistas a directivos y docentes, estudiantes egresados y grupos focales con estudiantes de los primeros y últimos años. Las entrevistas en profundidad, dan lugar a un proceso comunicativo por el que se obtiene no solo información, sino procesos de producción de sentido (Braga, 2013).

Dichas entrevistas se desplegaron en el campo, con un guion orientativo y secuencia de preguntas definidas según los propósitos del estudio, aunque abiertas a reformulaciones en función del contexto de cada entrevista y el discurso de cada uno de los actores.

A su vez, se definió trabajar con grupos focales con los estudiantes, para generar mayor posibilidad de dar lugar a la palabra y franquear miedos o asperezas propias de un intercambio con un investigador externo de escasos vínculos previos.

En el caso de estos contextos educativos y la experiencia previa de exclusión de estos adolescentes y jóvenes, tales situaciones pueden ser percibidas como un espacio de control o riesgo. En este marco, el grupo focal intentó privilegiar el habla, con el criterio de captar los sentidos con que los adolescentes y jóvenes tienen de sus experiencias de reingreso, lo cual requiere cierta dosis de confianza y empatía para lograr explorar e interpretar, con el menor grado de interferencias, su forma de pensar y dar lugar a sus propios relatos. (Morgan, 1997; Krueger 2000; Mella, 2000; Hamui Sutton y Varela Ruiz, 2013).

El desarrollo de estos grupos focales con estudiantes significó un esfuerzo de creatividad y trabajo con la gestión de cada institución en la organización y definición de espacios y tiempos para su puesta en acto. Esta estrategia de indagación con estudiantes, tuvo un mejor logro con aquellos de años o trayectos más avanzados en los CESAJ, ER y BP, en tanto en los grupos focales con estudiantes de los primeros años, propios de las instancias iniciales del reingreso, hubo mayores interferencias y dificultades en la construcción de un diálogo, con prevalencia de silencios, e incluso de boicot al guion previsto.

Asimismo, bajo el enfoque de la triangulación que pretende ir más allá del discurso del actor, se acudió a dos estudios previos acerca de la experiencia de reingreso en los CESAJ y ER realizados en un período de tiempo no superior a los seis meses al inicio del campo cualitativo (y desarrollados mediante cuestionarios auto administrados, a un universo extendido de actores: 80 docentes de 13 CESAJ del Conurbano Bonaerense (Krichesky, 2014), seleccionados con criterios comunes con la Dirección Provincial de Educación Secundaria²¹ y a 120 docentes de las 8 ER de la CABA (Krichesky y Giangreco, 2019). En dicho universo de instituciones, se encontraban los CESAJ y ER que posteriormente, en el estudio cualitativo fueron abordados, mediante entrevistas y grupos focales con estudiantes.

Este trabajo recurrió también a fuentes de información secundaria. Por una parte, para el análisis de procesos de escolarización se recuperó información de los Censos Nacionales de Población y Vivienda (CNPV) (INDEC, 2001- 2010), y los Relevamientos Anuales de Información del Sistema Federal de Información Educativa del Ministerio de Educación (2006-2015) con cargas en bases de datos (UEICEE, MEI, GCBA)²², lo que permite el análisis de evolución de matrícula de las ER y los BP de la CABA, y de indicadores de abandono y egreso, para lo cual se realizó un procesamiento específico.

Por otra parte, para el análisis de la pobreza, particularmente en Conurbano y CABA y su impacto en población adolescente y joven, se recuperó información de CNPV 2010 y de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH/INDEC, 2006/2016).

Al mismo tiempo, se trabajó con un procesamiento solicitado al INDEC del radio censal (2010) de las instituciones abordadas en la investigación y sus respectivas localizaciones, que se describe en el punto 5 de este apartado.

b-El trabajo de campo: estructuración inicial y procesos de gestión.

El trabajo de campo realizado en el período 2013- 2015 tuvo un diseño y desarrollo complejo que se intentó triangular para algunos ejes de indagación, como se señaló en el anterior

21 En Krichesky (2014) la encuesta realizada a 13 CESAJ, coordinadores y tutores, se diseñó con la Dirección Provincial de Secundaria bajo los criterios que tengan una cohorte de egresados y continuaban con una cohorte entre 2014-2015, Dicho universo representó el 90% de Centros del Conurbano que tienen continuidad en su gestión desde el 2013.

22 Dichas siglas comprenden a la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad de Buenos Aires y Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

punto, para el caso de los CESAJ y las ER, con resultados alcanzados en estudios previos (Krichesky, 2014; Krichesky y Giangreco, 2019), en el marco de universos más amplios y cuestionarios auto administrados destinados a los docentes.

Si bien para el caso de los BP hubo un intento por la toma de dichas encuestas, adecuadas a la identidad de los mismos, no fue factible dada su idiosincrasia sociopolítica y la negativa de sus interlocutores a responder a relevamientos de dichas características. En este marco y luego de diferentes acuerdos con sus coordinadores se habilitó la posibilidad de entrevistas presenciales a sus diferentes actores (docentes y estudiantes).

En los CESAJ se abordó el campo considerando el criterio de viabilidad en el acceso de equipos técnicos a partir del apoyo del equipo central de la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la Provincia de Bs As, bajo el criterio de que dichos Centros dispongan de por lo menos una cohorte que haya egresado de su institución, y que se encuentren situados de manera diferenciada respecto de la escuela secundaria básica de origen: uno integrado a la gestión escolar, y otro que funcionen fuera del edificio escolar.

De allí se seleccionó un CESAJ, localizado en el Partido de San Martín que funciona en un Centro de Formación Profesional (CFP); y otro en el Partido de La Matanza que funciona en el mismo edificio escolar de la escuela secundaria que solicitó su creación.

Las ER de CABA, fueron seleccionadas con el criterio de que estuviesen en la Zona Sur de dicha Ciudad, por ser las que presenta los índices de mayor vulnerabilidad y exclusión social. El establecimiento del vínculo con sus directivos fue por contactos personales, y por haber desarrollado estudios previos en las mismas desde la Ex Dirección de Investigación del Gobierno de CABA, tal como se mencionó anteriormente.

En el caso de los BP, las vinculaciones se realizaron por contactos informales y conocimiento interpersonal de docentes y coordinadores de dichas ofertas en los barrios de Almagro y Barracas. En este marco se seleccionó las propuestas del IMPA por su carácter fundacional de los BP y la del FPDS por situarse en un contexto barrial diferenciado del IMPA, en tanto se encuentra lindante a la Villa 21-24 de Barracas.

La selección de este movimiento social se realizó junto con la coordinación del Grupo de Estudio sobre movimientos y educación popular del Instituto Germani (GEMSEP; UBA; Facultad de Ciencias Sociales). En todos los casos, a excepción del IMPA los niveles de acceso fueron complejos para el equipo, dado las distancias, el contexto de exclusión en el que están ubicados y

cierto nivel de riesgo que asumió el equipo a la hora de asistir a dichas instituciones, en ciertos casos en horario vespertino.

5. Contextos territoriales de los CESAJ, ER y BP del campo de investigación

En este apartado se describen aspectos específicos de las condiciones de pobreza y vulnerabilidad del contexto territorial de los CESAJ, ER y BP seleccionados para el campo de investigación, considerando sus radios urbanos censales del CNPV (2010).²³

Dichos radios expresan, junto con las representaciones de docentes, directivos o coordinadores de dichas instituciones, retomadas en el Capítulo 2, condiciones críticas de vida marcadas por la segregación estructural emergente en la mayor parte, en asentamientos y villas miseria (Soldano et al, 2018) en tres áreas de actividad esenciales del desarrollo urbano: (1) trabajo, (2) vivienda y (3) infraestructura de servicios (Oszlak, 1983) y brechas significativas en los niveles de escolarización de sus habitantes respecto de los promedios vigentes por Partido y o en el caso de la CABA respecto de los promedios jurisdiccionales

Cabe señalar que uno de los BP se encuentra en la comuna 5 (zona céntrica) de CABA, que al no presentar situaciones críticas en el nivel poblacional ni en el radio censal²⁴, constituye un caso excepcional. Su criticidad no se da por su contexto próximo de referencia, sino por las características de la población, que asisten de diferentes barrios de la CABA y del Conurbano alejados del BP. Este análisis se retoma en el Capítulo 2.

5.1. El Conurbano y los radios urbanos que bordean los CESAJ

Los CESAJ abordados en el campo de investigación se encuentran localizados en el Conurbano bonaerense, en los partidos de San Martín y Matanza. Si bien los mismos tuvieron variaciones positivas de los índices de pobreza, durante el período 2001-2010²⁵, la vulnerabilidad social de adolescentes y jóvenes constituye un problema persistente que se expresa en lazos debilitados con el mundo del trabajo, la fragilidad de la integración en redes sociales –familiares

²³ Según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) y de acuerdo al Censo Nacional de Población y Vivienda (2010), un radio censal en áreas urbanas integra aproximadamente 300 viviendas.

²⁴ Dadas estas condiciones excepcionales, en este caso, no se observó la necesidad de realizar una descripción del radio censal en el que está ubicado este BP, en tanto no ofrece diferencias con los promedios de CABA.

²⁵ En el Partido de General San Martín, al 2001, un 13% de la población residía en hogares con NBI y se redujo hacia el 2010, al 9,2%. En el caso del Partido de La Matanza, al 2001, uno de cada cinco habitantes residía en hogares con NBI. Al 2010, se redujo un 15,6% dicha población.

y/o comunitarias y el acceso a los servicios públicos, así como la experiencia escolar marcada por trayectorias irregulares y de exclusión, especialmente, en el nivel medio (Sosto, 2012).

La escuela EGB XX de la que depende uno de los CESAJ (caso 1), localizado en el Centro de Formación Profesional XX en el partido de San Martín de la Provincia de Buenos Aires, presenta un contexto del radio censal, en el que un 80% de las viviendas son casas y el 17% son casillas. Las construcciones son precarias y sus conexiones a servicios básicos son insuficientes: el 60,7% de las viviendas es de materiales de calidad insuficiente y el 91% no cuenta con agua de red ni desagües y hay una mayor proporción de viviendas con casillas.

En consecuencia, los valores de hacinamiento²⁶ expresan que la zona donde se localiza el Centro es altamente vulnerable: el 40% de los hogares vive en condiciones de hacinamiento en comparación con el 16% de los hogares del partido (Cuadro 1).

Según las entrevistas realizadas con la supervisión regional y la coordinación del CESAJ, los estudiantes provienen de las cercanías de dicho Centro, o del barrio de la Villa 18, del barrio Independencia y del Libertador, las cuales constituyen parte de las 14 villas y asentamientos próximos al Río Reconquista (Giorno, 2014)²⁷.

Por lo tanto, en este CESAJ se presenta cierta heterogeneidad social integrada por sectores de alta vulnerabilidad provenientes de villas de emergencia y una baja proporción de adolescentes de sectores medios pauperizados que viven en un radio cercano al CESAJ.

²⁶ Por hacinamiento se entiende más de dos personas por cuarto de la vivienda.

²⁷ En Giorno (2014) se aborda una caracterización del Partido de San Martín. Son 14 las villas y los asentamientos próximos al río Reconquista: Villa Hidalgo, Barrio Nuevo, Villa La Cárcova, 18 de Julio, Barrio Independencia, Barrio Curita, 8 de Noviembre, Los Eucaliptus, Barrio Parque, Lanzona, 9 de Julio, Barrio Libertador, Costa Esperanza y 8 de Mayo.

Cuadro 1

Total de hogares según hacinamiento por cuarto. Total para el partido de San Martín y radio censal provincia de Buenos Aires. Censo Nacional de Hogares, Población y Viviendas, 2010.

Hacinamiento	Partido			Radio censal		
	Casos	%	Acumulado	Casos	%	Acumulado %
Hasta 0,50 personas por cuarto	28.016	21	21,03	19	11,05	11,05
0,51 - 0,99 personas por cuarto	24.541	18,4	39,46	5	2,91%	13,95
1,00 - 1,49 personas por cuarto	45.665	34,3	73,74	51	29,65	43,60
1,50 - 1,99 personas por cuarto	12.927	9,7	83,44	28	16,28	59,88
2,00 - 3,00 personas por cuarto	18.088	13,6	97,02	59	34,3	94,19
Más de 3,00 personas por cuarto	3.965	2,98	100	10	5,81%	100,00
Total	133.202	100	100,00%	172	100	100,00%

Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda, radio censal (2010).

Una situación más crítica se presenta en el CESAJ del Partido de La Matanza (caso 2), ubicado en el Área 3 de dicho Partido (PNUD, 2009),²⁸ en el llamado “barrio BID”, conocido también como Monoblocks de Villegas. Ubicado en el oeste de Ciudad Evita, limita con las localidades de Isidro Casanova y San Justo. Fue fundado en los años setenta con población que se trasladó de algunas villas de la CABA y se caracteriza por construcciones bajas y edificios. Limita con un asentamiento conocido como “El 22 de enero”, barrio que surge en los años ochenta y se ubica en la parte de atrás del barrio BID, separándolo de la Ruta Provincial N° 21.

La mayoría de los estudiantes del CESAJ proceden de ambos barrios. En el caso de viviendas es sumamente crítico, ya que duplica, o más, la proporción de problemas de vivienda en casillas y hacinamiento respecto de la media del partido de La Matanza (Cuadro 2). En su relato, la coordinadora del CESAJ, da cuenta de aspectos migratorios e identitarios de la población de estos dos barrios.

Nosotros estamos en el medio de dos barrios. Uno es este donde está la escuela, que fue fundado en los años setenta, que fue realizado para una migración de villa de Capital, creo que de Soldati y Bajo Flores,

²⁸ En PNUD (2009) se desarrolla una caracterización demográfica del Partido de La Matanza dividido en tres áreas con diferentes grados de densidad poblacional, urbanización y condiciones de vida con alta segmentación territorial. El Área 1 (General Paz a Camino de Cintura), el Área 2 (Hasta Carlos Casares) y el Área 3 (de Carlos Casares hasta el límite suroeste del Municipio). Esta zona es la de mayor vulnerabilidad por los índices de pobreza y desocupación. Si bien tuvo un descenso de la pobreza (2008 y 2009) del 38,5% al 37%; hubo un incremento de la indigencia con un 15,3% al 2009 en contraposición al 11% del año anterior.

que vinieron a ocupar estas casitas bajas y de edificios. Ahora ya todas tienen construcción arriba. Se conoce como barrio BID porque fue construido por el BID, otros lo conocen como Villegas, otros como barrio Güemes. En los años ochenta se comienza a hacer un asentamiento en la parte de atrás del barrio en unos terrenos que en una época habían sido campos, que separaban el barrio de la ruta 21. Ahí se forma el asentamiento que se conoce como 22 de enero. Uno es un asentamiento, donde la gente ocupó los terrenos, que tuvieron que pelear por tener su terreno, su casilla y su casa. El chico del 22 de enero está acostumbrado al sacrificio familiar y a compartir con el otro, los del barrio BID están mejor, tienen gas natural, agua corriente, colectivos que pasan por la esquina de su casa. (Coordinadora CESAJ/Caso 2)

En este caso se evidencia una alta homogeneidad en cuanto a vulnerabilidad y exclusión de la población adolescente que asiste a dicho Centro. Esta homogeneidad se articula con un proceso de segregación, propio de una zona crítica y de indefensión, que presenta escasas trazas en sus calles, a la cual llegan medios de transporte, pero de difícil acceso. Con cierta semejanza a los casos 3 y 4, se evidencia que la población que transita por estos barrios no solo está atravesada por una condición de pobreza o restricción de consumos de bienes, sino por “un estado de intemperie respecto de resortes básicos de existencia social [...] arrojados a sus propias fuerzas de supervivencia, que combina proximidad ineludible y un estado de indefensión compartida” (Dutschakzy 2007, p. 34).

Cuadro 2

Total de hogares según hacinamiento por cuarto. Total para el partido de La Matanza y Radio Censal provincia de Buenos Aires. Censo Nacional de Hogares, Población y Viviendas, 2010.

Hacinamiento	Partido			Radio censal		
	Casos	%	Acumulado	Casos	%	Acumulado
Hasta 0,50 personas por cuarto	66.304	13,67	13,67	16	6,25	6,25
0,51 - 0,99 personas por cuarto	65.604	13,53	27,20	17	6,64	12,89
1,00 - 1,49 personas por cuarto	158.217	32,63	59,83	64	25,00	37,89
1,50 - 1,99 personas por cuarto	64.035	13,21	73,04	45	17,58	55,47
2,00 - 3,00 personas por cuarto	106.458	21,95	94,99	85	33,20	88,67
Más de 3,00 personas por cuarto	24.291	5,01	100,00	29	11,33	100,00
Total	484.909	100,00	100,00	256	100,00	100,00

Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda. Radio censal (2010).

En lo referente a los procesos de escolarización de la población que habita los radios

censales en los que están localizados los CESAJ existen fenómenos críticos respecto de la finalización del nivel educativo primario y secundario, y la asistencia al sistema educativo, con brechas respecto los promedios a nivel de Partido o jurisdiccional.

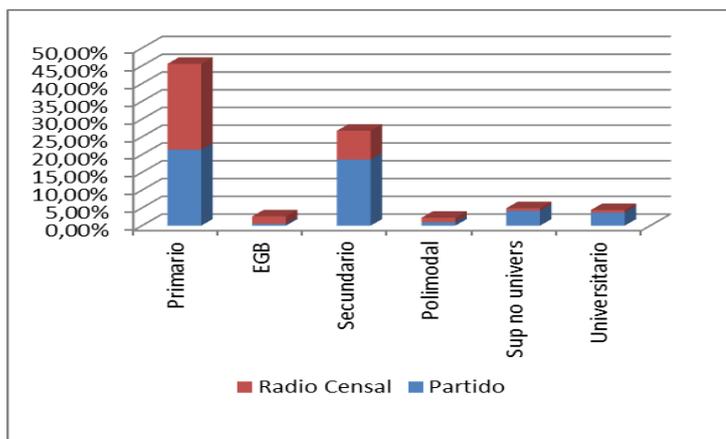
- Radio censal del CESAJ, caso 1 (San Martín) Del total de personas del radio que se encuentran asistiendo a algún establecimiento educativo, la mayor concentración de los casos se concentran en los niveles primario y secundario: un 30% asisten a la escuela secundaria, el 53% al nivel primario y el 12% al nivel inicial. Solo un 26% presenta primaria y EGB finalizado y un 9,5% finalizó la educación secundaria (Cuadro 2/ Anexo) Las diferencias del radio con el Partido se concentran en la proporción de población que nunca asistió al sistema (2,8%) o finalizó sus estudios secundarios,²⁹ duplicando o más a la tendencia del radio (Gráfico 1).

- Radio censal del CESAJ caso 2 (La Matanza), Del total de personas del radio que se encuentran asistiendo a algún establecimiento educativo un 56% lo hace en el nivel primario y un 26% en el secundario (Cuadro 4/ Anexo) Solo un 15% y un 2% se encuentra con estudios primarios y secundarios respectivamente. En este radio son significativas las brechas con las tendencias del Partido,³⁰ en cuanto a la proporción de población que nunca asistió, las tasas de finalización de estudios primarios y secundarios. (Gráfico 2).

²⁹ En el Partido de General San Martín, según Censo 2010, el 30% de la población asiste a la escuela, el 69% asistió y el 1,7% nunca asistió. Del total de personas que asisten a algún establecimiento el 36,3% cursa el nivel secundario, el 33,5%, el nivel primario, y el 14,4%, el nivel inicial. En lo referente a la finalización de estudios secundarios, un 72% y 73% finalizó el nivel primario y secundario respectivamente.

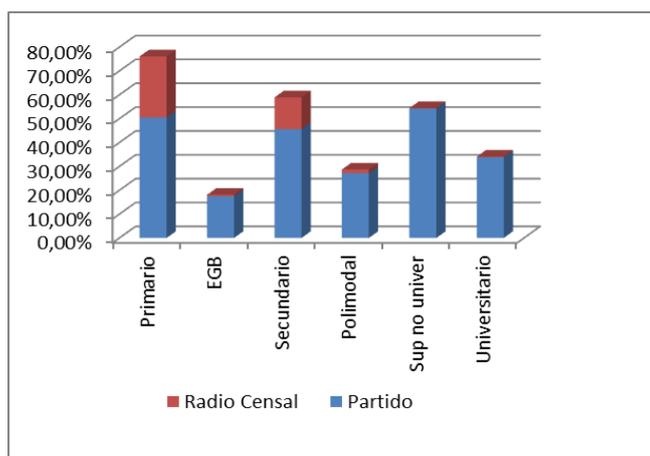
³⁰ En el Partido de La Matanza, al 2010, el 32% asiste a la escuela, el 64% asistió y el 2,9% nunca asistió. Del total de personas que asisten a un establecimiento educativo, el 36,3% cursa nivel secundario, el 33,5%, el nivel primario, y el 14,4%, el nivel inicial. Un 68% finalizó el nivel primario y asciende al 72% para el nivel secundario.

Gráfico 1
Finalización de los niveles educativos Partido Gral. San Martín y Radio Censal (2010)



Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población y Vivienda, 2010. Procesamiento por radio censal.

Gráfico 2
Finalización de los niveles educativos Partido La Matanza y Radio Censal (2010)



Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población y Vivienda, 2010. Procesamiento por radio censal.

5.2. La zona sur de la Ciudad de Buenos Aires

La zona sur de la CABA en la que se integran las Comunas 4, 8 y 9 es el territorio que concentra los grupos sociales más vulnerables, propios de los barrios de Barracas, La Boca, Nueva Pompeya, Parque Patricios, Villa Lugano, Villa Riachuelo, Villa Soldati y Liniers, Mataderos y Parque Avellaneda, integrando dos grandes villas: la villa 1-11-14 en el Bajo Flores y las 31 y 31 bis en el barrio de Retiro. (Cravino, 2013)³¹. Una multiplicidad de estudios socio históricos (Oszlak, 1983; Cosacov, 2011; y De Virgilio, 2012) señalan que la zona sur es el área que, en un intenso proceso urbano de gentrificación (Hertzer, 2012),³² presenta la mayor concentración de población pobre, ya sea considerando los hogares con NBI o en la L P.

Sobre la base del Índice de Vulnerabilidad Social (IVS),³³ que mide el grado de exposición de los hogares a “quedar afectados por cambios en sus condiciones de vida, por lo cual se hallan en una situación de mayor inseguridad en comparación con otros grupos, hogares o individuos” (Abelenda, et al., 2016, p. 10), las Comunas 4, 8 y 9 concentran valores muy críticos de vulnerabilidad, con promedios de hogares que superan la media de CABA y concentra la mayor cantidad de villas y núcleos habitacionales transitorios (NHT) (Cuadro 3) constituyendo espacios geográficos, sociales y simbólicos estigmatizantes, propio de desigualdades de clase y origen (étnico-racial o etno nacional).

En este marco, se presenta una relación estrecha entre pobreza y migración (Mera, et al, 2015) resultando las villas, a diferencia de núcleos habitacionales transitorios,³⁴ donde esta población tiene mayor peso. En base al Censo 2010, un (49%) de la población censada nació fuera de Argentina (Paraguay, 22.2%, Bolivia, 21.4%), lo cual “refleja la existencia de condiciones excluyentes de acceso a la vivienda para grupos migrantes –bolivianos, paraguayos y peruanos–,

³¹ En Cravino (2013) se considera la existencia de 15 villas y 6 núcleos habitacionales transitorios, que albergan 200.000 habitantes, duplicando al 2001 y cuatro veces más que en 1991 en la CABA.

³² En Hertzer (2012) el concepto de gentrificación como tendencia de últimas décadas en ciudades a nivel global que adquieren una impronta de renovación urbana y comercial con recambio poblacional y desplazamiento de sectores de bajos ingresos que aplica en la CABA, a diferentes barrios de las Comunas de Zona Sur.

³³ El IVS fue elaborado por la Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires al 2009 y 2011. A nivel metodológico se integra por las siguientes dimensiones: hacinamiento (moderado o crítico), materiales de la vivienda (déficit moderado o crítico), hogares que no reciben ingresos, ni jubilación, ni pensión, hogares con un promedio de escolaridad menor a 7 o entre 7 y menos de 12.

³⁴ En Mera, Marcos, Di Virgilio (2015), los núcleos habitacionales transitorios, resultan unidades temporales previas a la relocalización de las familias en nuevas viviendas y concentran solo el (11.7%), resultando las principales colectividades las de Bolivia y Perú y en menor medida de Paraguay.

para muchos de los cuales la única forma de acceso a la ciudad son estas opciones de hábitat informal” (p. 351).

Cuadro 3

Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Viviendas particulares habitadas, hogares y población censada por tipo de vivienda. Total ciudad y región bajo estudio, 2010.

Comuna	Total	Tipo de vivienda						
		Casa	Rancho	Casilla	Departamento	Pieza/s en inquilinato	Pieza/s en hotel o pensión	Local no construido para Vivienda
Total ciudad								
Viviendas	1.082.998	23,3	0,1	0,2	72,8	1,8	1,6	0,2
Hogares	1.150.134	24,4	0,1	0,2	71,2	2,2	1,8	0,2
Población	2.890.151	30,3	0,1	0,3	65,5	2,3	1,4	0,2
Comunas 4, 8 y 9								
Viviendas	170.666	46,8	0,2	0,5	47,9	3,4	0,8	0,3
Hogares	191.154	48,5	0,2	0,6	45,3	4,1	0,9	0,3
Población	567.279	53,1	0,3	0,7	41,1	3,9	0,7	0,3

Fuente: Elaboración propia sobre la base de INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

En el marco de la Zona Sur de la CABA, se seleccionaron para el campo de investigación tres instituciones: dos ER de Villa Soldati y Villa Lugano (casos 3 y 4) y un BP del FPDS de Barracas (caso 6). El barrio Villa Lugano linda con el de Villa Soldati y en su intersección se localiza el Parque de la Ciudad y el Indoamericano.

Uno de los problemas ambientales que persistía en Villa Lugano durante el contexto de la investigación fue la presencia de basurales en la vía pública y diferentes entornos, que provocan contaminación ambiental (Cosacov, De Virgilio, 2011), los cuales impactan como factor de riesgo ambiental en los establecimientos educativos, con marcadas diferencias al resto de la Ciudad (Abelenda, et al., 2016).³⁵

Esta situación se encuentra agravada por la presencia de asentamientos y villas: Villa 15 “Ciudad Oculta” y el Núcleo Habitacional Transitorio Avenida del Trabajo, Villa 17 Barrio “Pirelli”, Villa 19 Barrio “INTA” y Villa 20. Los valores del hacinamiento en el hogar difieren

³⁵ En Abelenda, et al (2016), en base al CNPV (2010) se identifican factores de riesgo ambiental en la Zona Sur, (Ej. proximidad menor de 500 metros a basurales y/o rellenos sanitarios, a mataderos, a depósitos de sustancias inflamables o explosivos, a fábricas o tendidos de alta tensión y aeropuertos o autopistas). El 40% de los establecimientos están impactados de diferentes formas por estos factores y un 26% cerca de basurales con diferenciación respecto del promedio de la CABA cercano al 2%.

para el conjunto de CABA y cada radio censal: mientras que el 10,1% de los hogares en CABA vive en condiciones de hacinamiento, a nivel del radio censal de las ER de V. Lugano y V. Soldati, el hacinamiento asciende al 26,2% de los hogares y crece de modo exponencial en Barracas (Cuadro 4).

Cuadro 4

Total de hogares según hacinamiento por cuarto. Total para la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, provincia de Buenos Aires, Radios de Soldati Lugano y Barracas. 2010.

Hacinamiento	CABA	%	SOLDATI Casos	%	LUGANO Casos	%	BARRACAS Casos	%
Hasta 0,50 personas por cuarto	371.174	32,27	57	14,65	40	12,50	59	8,93
0,51 - 0,99 personas por cuarto	222.664	19,36	57	14,65	35	10,94	35	14
1,00 - 1,49 personas por cuarto	376.994	32,78	130	33,42	124	38,75	205	45,2
1,50 - 1,99 personas por cuarto	62.409	5,43	43	11,05	46	14,38	65	55
2,00 - 3,00 personas por cuarto	99.254	8,63	83	21,34	67	20,94	243	91
Más de 3,00 personas por cuarto	17.639	1,53	19	4,88	8	2,50	54	100
Total	1.150.134	100,	389	100	40	12,50	661	100

Fuente: Elaboración propia sobre la base del INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

De la información censal desagregada por radio de las escuelas de Soldati y Lugano, se desprende que el 96,4% de las viviendas son departamentos y el 3,2%, casas. No obstante, los valores del hacinamiento³⁶ ascienden a un 23,4% de los hogares, que superan en más del 100% al promedio de CABA (un 10,3%).

Los equipos directivos de las ER, dan cuenta de la problemática de pobreza y vulnerabilidad en la que se ubican estas instituciones, a lo que se suman cuestiones relativas a integridad física, violencia y muerte de estudiantes en enfrentamientos internos o con la policía, cuestión que se retoma en los Capítulos 2 y 6.

Hay que pensar que región 5ta tiene el índice de población en villa más alto de CABA. Digamos, lo tiene ahí cabeza a cabeza con la región 2 que es Barracas-La Boca. Hace quince días en la villa Zavaleta mataron también a un chico. Y todo lo que no se sabe. Porque nosotros, la escuela, sabe poco de todas estas cuestiones que suceden, nos toca cuando aparece algún alumno en todo esto. (Dirección CASO 3/ER).

³⁶ Por hacinamiento se entiende más de dos personas por cuarto de la vivienda.

Los alumnos, vienen de varios barrios, varios sectores, no es uno solo. Vienen de Villa 20, Lugano I y II, de Carrillo, de Soldati y de Ciudad Oculta (Dirección CASO 4)

En las ER (casos 3 y 4), la mayoría de los jóvenes que asiste a estos establecimientos tienen entre 17 y 23 años y viven en V. Soldati y V. Lugano, en condiciones similares de vulneración social a las descriptas para el Caso 2, que dan cuenta de procesos de segregación social y educativa.

Respecto de la asistencia al sistema educativo y de acuerdo con los radios censales, aunque forman parte de barrios muy cercanos entre sí, se observa disparidad en los datos. En el caso 3 (V. Soldati) del total de la población que vive en su radio próximo para el nivel inicial se registra una asistencia del 96,2%, que disminuye al 35% en el nivel primario y al 23% en el nivel secundario, más un 38% declara asistir a Polimodal (Cuadro 6 Anexo). En dicho radio la proporción de personas que nunca asistieron (2,4%) duplica o más al promedio de la Ciudad (1%)

En el radio 4 (V. Lugano), la distribución es más homogénea: un 47,2% alcanza el nivel inicial, y cerca de un 50%, el nivel primario y secundario. (Cuadro 7. Anexo) Por otra parte, la proporción de los que nunca asistieron al sistema educativo supera el 1, 5%. En este sentido, como tendencia común a los dos radios, es la proporción de población que nunca asistió al sistema educativo que supera en ambos casos al promedio de la Ciudad que no supera el 1%.

De todos modos, si se considera la Zona Sur en su conjunto se observan tendencias desiguales respecto de conjunto de las tasas de escolarización en el sistema educativo en la CABA (Cuadro 5, Anexo)³⁷ y en cada uno de los niveles de enseñanza, las desigualdades son significativas, especialmente en el nivel inicial, secundaria y en las tasas de no asistencia en el universo de 15 a 17 años (Cuadro 5). Al mismo tiempo resulta el territorio con mayor expansión de la matrícula 1998-2010, en un contexto de retracción³⁸ (Canevari et al, 2011), cuestión que se retoma en el Capítulo 5.

³⁷ En CABA, según Censo 2010, la asistencia del grupo de 5 años asciende al 96,7%, y de 6 a 11 años a un 99,2%. Asimismo, el 97,8% del grupo de 12 a 14 años concurre a la escuela, y del grupo de 15 y 17 años desciende a un 90,5%. (Dirección General de Estadística y Censos, Ministerio de Hacienda, 2014).

³⁸ En Canevari et al (2011), en la evolución de la matrícula de la educación secundaria en CABA (1998-2010) se considera que los distritos del sur del sector estatal: 19, 13, 18 y 21, aumentan su matrícula en más del 10%, mientras que en CABA disminuye acompañando la disminución del crecimiento demográfico.

Cuadro 5

Ciudad Autónoma de Buenos Aires y zona sur. 2010. Población de 3 a 17 años por condición de asistencia escolar y no asistencia según grupo de edad.

Grupo de edad	Población de 3 a 17 años	Condición de asistencia escolar			No Asisten	% No asistencia	
		Asiste	% Asistencia	Asistió			
Total ciudad	462.842	439.196	94,9	12.541	11.105	23.646	5,1
3 a 4 años	63.448	52.952	83,5	682	9.814	10.496	16,5
5 años	32.338	31.280	96,7	548	510	1.058	3,3
6 a 11 años	184.838	183.441	99,2	923	474	1.397	0,8
12 a 14 años	89.697	87.757	97,8	1.808	132	1.940	2,2
15 a 17 años	92.521	83.766	90,5	8.580	175	8.755	9,5
Zona sur	121.245	111.802	92,2	4.695	4.748	9.443	7,8
3 a 4 años	16.427	11.994	73	216	4.217	4.433	27
5 años	8.291	7.869	94,9	169	253	422	5,1
6 a 11 años	48.586	48.113	99	305	168	473	1
12 a 14 años	23.940	23.240	97,1	650	50	700	2,9
15 a 17 años	24.001	20.586	85,8	3.355	60	3.415	14,2

Fuente: Montes y Canevari (2015) sobre la base del sistema de consulta REDATAM, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, INDEC.

En relación con la población joven y adulta que asiste a los BP, en el caso 5 los estudiantes tienen entre 17 y 21 años –con una minoría de estudiantes de más de 40 años– y en el caso 6, las edades de sus estudiantes rondan en un promedio de 24 años, aunque participan una franja de adultos que superan los 40 años (aspecto que comparte con el caso 5).

En el caso 5, su ubicación en la zona del barrio de Almagro resulta una excepción en cuanto a la situación de pobreza y vulnerabilidad de la población de los alrededores de esta organización, medible a través de los datos censales. En este sentido, la situación de vivienda y hacinamiento no da datos distintivos a la tendencia de CABA³⁹

Debido a su ubicación geográfica, en este BP hay un alto grado de heterogeneidad en cuanto a los barrios de origen, condición familiar y social. Como se señala, “Hay muchísimos chicos que vienen de Bajo Flores, V. Soldati, Mataderos, de la provincia de Buenos Aires, de casas tomadas; hay algunos hoteles por acá, muchos estudiantes son vecinos de casas tomadas de las zonas”.

³⁹ En el radio 5, correspondiente al barrio de Almagro de CABA, las tendencias según datos censales en cuanto a condiciones de vivienda y hacinamiento no difieren al promedio de la CABA, a excepción de piezas de inquilinatos. Ver Cuadro 9. Anexo

Diferente es el caso 6, más marcado por la vulnerabilidad de la Villa 21-24 de Barracas de la zona sur. Como se señala en una entrevista realizada al coordinador del bachillerato: “Son más mujeres, muchas de nacionalidad paraguaya porque esta villa tiene un fuerte componente migratorio paraguayo o hijos de paraguayos, por lo cual tiene una fuerte tradición que viene de ese país. Y las edades son muy heterogéneas, desde lo mínimo legal que son 17 años hasta estudiantes de 60 años, y pasando por todas las edades”.

Esta villa se conforma en los años veinte (Castañeda, 2012) y se desarrolla en un área de 0,6854 km². Según datos del CNPV 2010, cuenta con una población de 43.840 habitantes. Según los relevamientos realizados en EISAR (Evaluación Integral de Salud en Áreas de Riesgo, 2012), la mayoría de la población es de nacionalidad paraguaya.⁴⁰

En cuanto a las condiciones habitacionales de la población de la villa, encontramos que el tipo de vivienda más frecuente es la “casa”, con un total del 75%, en tanto que, en la ciudad de Buenos Aires, el tipo de vivienda más usado por los porteños es el “departamento”, con un 73% mientras que las casas se reducen a un 23%.

Al analizar el hacinamiento se observa que lo más frecuente en la villa es que habiten entre dos y tres personas por cuarto, casi el 37%, le sigue la situación en la que hay una persona y media por cuarto, un 31%. Por el contrario, la situación es diferente en la ciudad, donde lo más frecuente es que habiten una persona y media por cuarto, un 33%; y hasta tres personas por cuarto, un 36%, números que superan casi siete veces la media de CABA.

Respecto de la calidad de los materiales con los que están construidas las viviendas, encontramos que la calidad dos es la más frecuente en la villa, que supera el 42%; le sigue la calidad uno con más de un 33%; y la calidad tres supera el 20%, lo cual no es para nada menor. En cuanto a la ciudad, más del 87% de las casas alcanzan la calidad uno, solo un 10%, la calidad dos. Es decir, la calidad de los materiales es, en líneas generales, mucho más precaria en las viviendas de la villa que en las del resto de la ciudad.

En relación con la asistencia al sistema educativo, del mismo modo que en los casos 3 y 4 correspondientes a V. Soldati y V. Lugano, la proporción de población que nunca accedió al sistema educativo difiere al promedio de CABA. En este caso casi lo triplica y asciende al 2,7%, lo cual da cuenta de una proporción significativa de población en situación de analfabetismo concentrada en este territorio. A su vez, los datos que brinda la información censal (2010) señalan

⁴⁰ Disponible en: www.acumar.gov.ar/content/documents/Salud/...EISAR/Eisar_21-24.pdf

que un 42% y un 35% de la población del radio censal de este BP, ubicado en Barracas, asisten al nivel primario y secundario, y solo un 47% completó los niveles (Cuadro 8 Anexo).

De la lectura de los casos de las ER y los BP, y los procesos de escolarización, se desprende que en la finalización del nivel secundario se presentan las mayores brechas, tanto entre los radios censales en las ER, ubicados en Soldati y Lugano y el total de CABA, como en los BP, en particular en el caso 6.

En los radios correspondientes a los casos 3 y 4, la finalización de los estudios de la población entre 20 y 24 años, se concentra entre el 43% y el 47%, mientras que en el total de ciudad en este grupo de edades es cercana al 77%. Estas diferencias se incrementan en el nivel superior no universitario y en el nivel universitario.

Estas brechas se reproducen en el radio 6 (correspondiente a la Villa de Barracas), donde se ubica aledañosamente, a dos cuadras del BP. En la Villa 21-24 de Barracas, el 83% finalizó sus estudios primarios, y solo el 22%, la secundaria. No obstante, la población entre 20 y 24 años de ese radio finalizó el secundario en un 52%.

En síntesis, en las comunas 4, 5 y 8 que forman parte de la zona sur, los promedios de finalización de estudios secundarios se modifican de modo sustantivo, alejándose de los promedios de la ciudad y dando cuenta de la trama de desigualdad (Krichesky, et al, 2017).⁴¹

Finalmente, como se señaló en relación con las condiciones de vida, de acuerdo con el radio censal en el que se ubica el caso 5, los datos sobre la finalización de los estudios secundarios de la población que vive en ese contexto difieren de la población que efectivamente asiste a ese BP y que luego se describe en las entrevistas (Capítulo 3).

⁴¹ En Krichesky, del Monte y Greco (2017), según Censo 2010, la población de 20 años que no asiste a ningún nivel educativo pero asistió, en la Comuna 4, alcanza un 5,7% con primaria incompleta y un 14,3%, en secundaria incompleta; en la Comuna 5 asciende al 2,3% y al 8,7% para estudios primarios y secundarios incompletos, respectivamente; y en Comuna 8 ascienden al 8% y al 17,2% de población de 20 años y más con estudios primarios y secundarios incompletos, respectivamente.

Cuadro 6. Condiciones de vida y calidad de conexiones y servicios básicos por partido/radio censal de ubicación

Partido/ Barrio	Radio/ Partido	Hacinami ento	Asistencia educativa	Tipo de vivienda						Calidad de las conexiones a servicios básicos			
				Casa	Dpto.	Rancho	Casilla	Pieza en inquilinato	Vivienda móvil	Local no construido para habitación	Satisfactori a	básica	Insuficiente
San Martín		40	38,2	80,12	0	1,81	17,47	0	0,6	0	3,7	4,9	91,4
La Matanza	Partido	16	29,5	72	20	0,56	1,48	0,56	0,01	0,26	53	24	22,5
	Radio	45	38,6	89,1	0,45	3,6	6,3	0,5	0	0	11,1	10,1	78,8
Lugano	Partido	27	32,9	80,32	14,51	1	3,28	0,65	0,01	0,19	47,1	14,6	38,3
	Radio	24	40,2	3,52	96,48	0	0	0	0	0	100	0	0,00%
Soldati	Partido	10	28,1	23,89	73,13	0,05	0,15	1,2	0,01	0,16	98,1	0,5	1,40%
	Radio	26,2	28,1	67,4	26,5	0	0	5	0	1,10%	93	1,5	5,60%
Almagro	Partido	10	30,8	23,89	73,13	0,05	0,15	1,2	0,01	0,16	98,1	0,5	1,40%
	Radio	11	29,6	16,2	76,4	0	0	7,1	0	0,2	99,7	0	0,30%
Barracas	Partido	10	28,1	23,89	73,13	0,05	0,15	1,2	0,01	0,16	98,1	0,5	1,4
	Radio	45	33,9	75	4,4	2	1,6	16,7	0	0,4	79	3,9	17,10%
	Partido	10	28,1	23,89	73,13	0,05	0,15	1,2	0,01	0,16	98,1	0,5	1,40%

Fuente. Censo 2010. Procesamiento de radios Censales INDEC. Elaboración propia.

En ese radio del barrio de Almagro de CABA, dentro de la población entre 15 y 19 años, ningún joven cursaba el nivel primario, sino que se encontraban en el nivel secundario y superior no universitario y universitario. Entre 20 y 24 años, la mayor proporción de la población se encontraba cursando o había cursado el nivel universitario, un 70% había finalizado y un 14% asistía a estudios superiores no universitario. (Cuadro 9, Anexo)

En los grupos etarios con edades más avanzadas, los niveles universitarios o superior no universitario son los que reúnen mayor porcentaje de población, sin discriminar entre aquellos que estaban cursando o ya habían finalizado. Se trata de una población adulta que, en su mayoría, al menos finalizó el nivel secundario, ya que el último nivel educativo alcanzado es el universitario o el superior no universitario.

6- La estructura de la tesis y sus capítulos

La tesis está conformada por siete capítulos y un apartado de conclusiones.

La organización y secuencia de dichos capítulos se organizó en base al reconocimiento del interjuego para el análisis de la experiencia de reingreso de *aspectos contextuales*, propios de las condiciones de vida de los estudiantes, *institucionales*, inherentes al trabajo docente y las condiciones de escolarización y otras de carácter *subjetivas*. En tono a este último aspecto se

abordan con los condicionamientos sociales e institucionales mediante, las biografías, trayectorias escolares y los procesos de sociabilidad, con sus derivaciones múltiples en coordenadas de tiempo presente y futuro.

El **Capítulo 1** aborda la crisis del lazo de integración en contextos de vulnerabilidad y exclusión, reconstruyendo diferentes campos problemáticos a partir de perspectivas de la teoría social clásica y contemporánea. Por una parte, se retoman aportes de Durkheim y Simmel de la sociología clásica y del pensamiento de Elias acerca de la sociabilidad y la civilización en la modernidad; y perspectivas desde corrientes contemporánea de Castel, Dubet y Martuccelli, entre otros autores, sobre la nueva cuestión social, la desafiliación y los soportes sociales, junto a otros enfoques en torno al reconocimiento, el respeto y la hospitalidad.

A su vez, se retoma antecedentes de la Escuela de Chicago, fundante en el análisis de adolescentes de zonas urbanas de grupos sociales desfavorecidos, y sus supuestos sobre el desvío de sus conductas respecto del orden social. Asimismo, se recuperan aportes de corrientes interaccionistas y de la sociología urbana de Wacquant, en una revisión del desvío como construcción social en procesos de segregación social. Finalmente, y a los fines de situar la crisis del lazo en contextos de exclusión y segregación social, se abordan aportes de la investigación social en torno al papel del capital social, y hallazgos recientes en torno a la experiencia social de adolescentes y jóvenes y otros modos de configurar el lazo social.

El **Capítulo 2** aborda las condiciones de pobreza y vulnerabilidad social de la población adolescente y joven a nivel nacional, en vinculación con tendencias regionales concurrentes, a partir del análisis sociodemográfico de fuentes censales (2001/2010) y de Encuestas Permanente de Hogares (EPH) (2006/ 2016) y diferentes olas de investigaciones sobre la vulnerabilidad social.

En este marco se desarrolla un estado de situación que integra investigaciones nacionales y regionales de las últimas décadas en torno a problemáticas emergentes como el trabajo adolescente y juvenil, embarazo y maternidad temprana, consumos de sustancias en contextos de pobreza y vulnerabilidad social. Finalmente, se recuperan como primeras huellas del trabajo de campo, las voces de docentes y estudiantes y sus modos de significar dichas experiencias sociales.

El **Capítulo 3** analiza las identidades profesionales de los docentes de los CESAJ, las ER y los BP, a partir de aspectos distintivos de sus perfiles profesionales, las condiciones organizativas

para el trabajo docente en dichas instituciones, y aspectos subjetivos, propios de sus posiciones, que condicionan procesos de elección y motivaciones para el trabajo en estas instituciones, con adolescentes y jóvenes que luego de un período de abandono por el sistema, se matricula para el reingreso y finalización de sus estudios secundarios

El **Capítulo 4**, en continuidad al capítulo anterior, desarrolla un análisis descriptivo del régimen académico de los CESAJ y las ER y del dispositivo emergente de los BP; así como su puesta en acto, en el plano institucional y pedagógico. En los CESAJ, se aborda el desarrollo de los itinerarios formativos situados en un proceso de aceleración y reorganización de contenidos, y la gestión de la formación profesional. En las ER, se trabaja sobre los modos de gestión y sentidos que asumen para diferentes actores los trayectos formativos y los espacios optativos.

En los BP, se analizan las parejas pedagógicas y el desarrollo de espacios colectivos, como dimensiones del dispositivo emergente, propio de la identidad de dichas organizaciones y movimientos sociales. Finalmente se abordan las acciones tutoriales de estas instituciones, como estrategia común, aunque con diferente jerarquía y centralidad institucional.

El **Capítulo 5** se centra, tras la recuperación de estudios sobre abandono escolar y más particularmente en instituciones con modificaciones del formato escolar para la inclusión y o el reingreso, en las biografías y trayectorias escolares de los adolescentes y jóvenes que transitan por las instituciones que forman parte del campo de investigación, en base a entrevistas a directivos docentes u otros actores (asesores pedagógicos, psicólogos, supervisores) y a los propios estudiantes. De modo complementario se analizan tendencias propias de la evolución de matrícula, abandono y egreso en base a los Relevamientos anuales (RA), correspondientes al Sistema Federal de Estadísticas educativas (UEICEE, MEI, GCBA) Para el caso de las ER se relevó el período 2005-2015, y en los BP los años 2012-2016. Para el análisis de la matrícula de los CESAJ se apela a fuentes institucionales, dada la vacancia de información estadística de esta oferta en el nivel provincial.

El **Capítulo 6** analiza los procesos de sociabilidad que experimentan los adolescentes y jóvenes en el marco de sus experiencias de reingreso a la educación secundaria a los CESAJ, ER y BP. En este marco se abordan las expectativas que guiaron a los estudiantes a la vuelta a la educación secundaria; los fenómenos iniciales de conflicto y adaptación y conformismo en las

primeras etapas del reingreso; las relaciones pedagógicas y formas de reconocimiento que subyacen a las mismas. Finalmente se analiza la configuración singular del oficio de alumno en cada una de dichas instituciones.

El **Capítulo 7** analiza las anticipaciones de futuro educativo post-egreso de los adolescentes y jóvenes que transitan por estas instituciones, mediante las representaciones de docentes, estudiantes y egresados de los CESAJ, ER y BP sobre. Este análisis de dichas representaciones de sus futuros, particularmente de los estudiantes, permite establecer posibles rupturas que los estudiantes subjetivan respecto de sus condiciones sociales de vulnerabilidad que alterarían, un círculo de reproducción social.

ANEXO

Cuadro 1 Total de Población según Condición de asistencia escolar por nivel educativo que cursa o cursó.
Total Partido de San Martín (2010)

Condición de asistencia escolar	Nivel educativo que cursa o cursó									
	Inicial (jardín, preescolar)	Primario	EGB	Secundario	Polimodal	Superior no universitario	Universitario	Post universitario	Educación especial	Total
Asiste	14,40%	33,50%	6,60%	21,90%	7,80%	4,00%	10,80%	0,30%	0,70%	100,00%
Asistió	0,20%	38,20%	1,20%	40,80%	2,40%	7,60%	9,00%	0,40%	0,30%	100,00%
Total	4,50%	36,80%	2,80%	35,10%	4,00%	6,50%	9,60%	0,40%	0,40%	100,00%

Fuente: Censo Nacional de Hogares, Población y Viviendas, 2010.

Cuadro 2. Total de Población según Condición de asistencia escolar por nivel educativo que cursa o cursó.
Radio Censal .Caso 1 (2010)

Condición de asistencia escolar	Nivel educativo que cursa o c									Total
	Inicial (jardín, preescolar)	Primario	EGB	Secundario	Polimodal	Superior no universitario	Universitario	Educación especial		
Asiste	12,71%	45,34%	8,90%	22,88%	8,47%	0,85%	0,42%	0,42%	100,00%	
Asistió	0,82%	57,53%	6,58%	27,67%	4,11%	1,64%	1,64%		100,00%	
Total	5,49%	52,75%	7,49%	25,79%	5,82%	1,33%	1,16%	0,17%	100,00%	

Fuente: Censo Nacional de Hogares, Población y Viviendas, 2010.

Cuadro 3 Total de Población según Condición de asistencia escolar por nivel educativo que cursa o cursó.
Partido de La Matanza. (2010)

Sexo	Nivel educativo que cursa o cursó									
	Inicial (jardín, preescolar)	Primario	EGB	Secundario	Polimodal	Superior no universitario	Universitario	Post universitario	Educación especial	Total
Varón	5,10%	45,70%	4,30%	31,80%	4,60%	2,90%	5,00%	0,20%	0,50%	100,00%
Mujer	4,70%	44,60%	3,70%	30,30%	4,70%	5,50%	5,90%	0,20%	0,40%	100,00%
Total	4,90%	45,10%	4,00%	31,10%	4,60%	4,20%	5,50%	0,20%	0,50%	100,00%

Fuente: Censo Nacional de Hogares, Población y Viviendas, 2010.

Cuadro 4 Total de Población según Condición de asistencia escolar por nivel educativo que cursa o cursó. Radio Censal . Caso 2 (2010)

	Inicial (jardín, preescolar)	Primario	EGB	Secundario	Polimodal	Superior no universitario	Universitario	Educación especial
Asiste	11,14%	43,60%	13,74%	18,48%	9,95%	0,71%	1,90%	0,47%
Asistió	0,63%	55,70%	1,58%	35,28%	5,38%	0,32%	0,95%	
Total	0,0484	0,5085	0,0645	0,2856	0,0721	0,0047	0,0133	0,0028

Fuente: Censo Nacional de Hogares, Población y Viviendas, 2010.

Cuadro 5. Total de Población según Condición de asistencia escolar por nivel educativo que cursa o cursó. Total Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2010)

Condición de asistencia	Nivel educativo que cursa o cursó									
	Inicial (jardín, preescolar)	Primario	EGB	Secundario	Polimodal	Superior no universitario	Universitario	Post universitario	Educación especial	Total
Asiste	12,10%	29,10%	0,40%	23,10%	0,30%	6,00%	25,50%	2,80%	0,70%	100,00%
Asistió	0,10%	18,90%	0,10%	38,30%	0,20%	12,00%	27,20%	3,10%	0,20%	100,00%
Total	0,035	0,218	0,002	0,34	0,002	0,103	0,267	0,03	0,003	1

Fuente: Censo Nacional de Hogares, Población y Viviendas, 2010.

Cuadro 6 Total de Población según Condición de asistencia escolar por nivel educativo que cursa o cursó. Radio Censal. Caso 3.V Soldati. (2010)

Condición de asistencia	Nivel educativo que cursa o cursó									
	Inicial (jardín, preescolar)	Primario	EGB	Secundario	Polimodal	Superior no universitario	Universitario	Post universitario	Educación especial	Total
Asiste	14,10%	40,80%		28,90%	2,20%	6,50%	7,30%		0,30%	100,00%
Asistió	0,20%	34,00%	0,20%	49,10%	1,60%	8,30%	6,00%	0,20%	0,20%	100,00%
Total	0,046	0,36	0,002	0,428	0,018	0,078	0,064	0,002	0,003	1

Fuente: Censo Nacional de Hogares, Población y Viviendas, 2010.

**Cuadro 7. Total de Población según Condición de asistencia escolar por nivel educativo que cursa o cursó.
Radio Censal Caso 4 V Lugano (2010)**

Condición de asistencia escolar	Nivel educativo que cursa o cursó									
	Inicial (jardín, preescolar)	Primario	EGB	Secundario	Polimodal	Superior no universitario	Universitario	Post universitario	Educación especial	Total
Asiste	16,00%	50,90%	1,10%	25,60%	0,20%	1,60%	4,00%	0,00%	0,70%	100,00%
Asistió	0,00%	35,10%	0,50%	49,80%	0,20%	6,10%	8,20%	0,20%	0,00%	100,00%
Total	6,60%	41,60%	0,70%	39,80%	0,20%	4,20%	6,40%	0,10%	0,30%	100,00%

Fuente: Censo Nacional de Hogares, Población y Viviendas, 2010.

**Cuadro 8. Total de Población según Condición de asistencia escolar por nivel educativo que cursa o cursó.
Radio Censal. BP Caso 5 Almagro. (2010)**

Condición de asistencia escolar	Nivel educativo que cursa o cursó							
	Inicial (jardín, preescolar)	Primario	Secundario	Superior no universitario	Universitario	Post universitario	Educación especial	Total
Asiste	11,10%	30,50%	18,10%	6,20%	28,80%	4,40%	0,90%	100,00%
Asistió		17,00%	38,80%	14,60%	25,50%	4,00%	0,20%	100,00%
Total	3,30%	21,10%	32,60%	12,10%	26,50%	4,10%	0,40%	100,00%

Fuente: Censo Nacional de Hogares, Población y Viviendas, 2010.

**Cuadro 9. Total de Población según Condición de asistencia escolar por nivel educativo que cursa o cursó.
Radio Censal Caso 6 Barrcas (2010)**

	Nivel educativo que cursa o cursó									
	Inicial (jardín, preescolar)	Primario	EGB	Secundario	Polimodal	Superior no universitario	Universitario	Post universitario	Educación especial	Total
Asiste	0,16	0,432	0,008	0,35	0,005	0,006	0,027	0,002	0,01	
Asistió	0,003	0,427		0,506	0,01	0,022	0,023	0,005	0,001	
Total	0,058	0,429	0,003	0,452	0,008	0,016	0,026	0,004	0,004	

Fuente: Censo Nacional de Hogares, Población y Viviendas, 2010.

CAPITULO 1

Crisis del lazo de integración y sociabilidad en contextos de vulnerabilidad

Enfoques y campos de problemas contemporáneos

Introducción

Este capítulo se propone desarrollar desde perspectivas clásicas y contemporáneas de la teoría social y de la investigación de las últimas décadas un estado del arte que integre diferentes campos de problemas sobre la crisis del lazo social, y su implicancia en la situación de adolescentes y jóvenes que viven en condiciones de pobreza, vulnerabilidad y segregación social.

El debilitamiento del lazo social constituye un problema considerado por la sociología y otras disciplinas (filosofía, antropología, psicoanálisis, entre otras), entre comienzos y postrimerías del siglo XX, para analizar procesos de integración y cohesión social y posteriormente, situaciones dilemáticas de la nueva cuestión social y su expresión en proceso de desafiliación, vulnerabilización e individualización social.

En este capítulo, tal como se anticipó en la introducción de la tesis, luego de recuperar aportes de clásicos como Durkheim, (1973, 1897), Simmel (2002) y Elias, (1987, 1990), se considera la visión de Castel (1999) sobre el derrumbe de la condición salarial, la desafiliación, junto a otros, como Fitoussi y Rosanvallón (1997), Dubet y Martuccelli (2000), Araujo y Martuccelli, 2010) y sus aportes sobre la individualización y las experiencias de rabia y desprecio.

A posterior de este enfoque y a propósito de las experiencias de desprecio, se abordan, en tercer lugar, aportes de las teorías del reconocimiento (Honneth, 1997; Fraser y Honneth, 2006), el respeto y la hospitalidad (Sennet, 2003, Derrida, 1998, Levinas, 1998), orientadas a comprender otras formas de filiación e integración social.

En cuarta instancia, desde una visión focalizada de la juventud de sectores excluidos se retoman aportes la Escuela de Chicago en torno al *desvío social*, y su irrupción en la vida urbana como “bandas marginales”; y una revisión crítica por parte del interaccionismo simbólico (Becker, 20099 y Goffman, 1981, 2006), en base a los conceptos de estigmatización y etiquetamiento. A estas revisiones críticas del desvío, se suman otras

corrientes críticas en torno a los procesos de marginalización y segregación urbana (Wacquant (2007, 2010, 2014).

En un último apartado, la reflexión se sitúa en torno a la crisis del lazo en contextos de exclusión y segregación social (Svampa, 2000, Saravi, 2006, Kessler y Meckler, 2013). En este marco se aborda el enfoque del capital social y otros estudios realizados en Argentina, durante la última década, acerca de nuevos modos que jóvenes de dichos contextos, configuran sus lazos sociales y afectivos (Di Leo y Camarotti, 2013), para sostener su existencia en los bordes (Frigerio y Diker, 2003) de la exclusión social.

1. Sociabilidad y civilización.

Categorías analíticas ante el problema de integración y el lazo social.

Una aproximación al problema del lazo social y la socialización deviene de aportes de la sociología clásica, entre otros referentes, de Durkheim y Simmel. En dichos autores, la socialización resulta uno de los mecanismos para la integración social en una adecuación casi perfecta entre el sujeto y su posición, en la estructura social. Junto con una revisión sintética de dichos aportes, se recupera en este punto, aunque de modo complementario, algunas tensiones derivadas de las obras de Elías, en torno a los procesos de civilización e integración en las sociedades modernas.

Bajo el interés de entender cómo el individuo a la vez que se torna más autónomo depende cada vez más de la sociedad, Durkheim (1883), define la sociedad como un conjunto de sentimientos, ideas, creencias y valores constitutivos de los hechos sociales, objetivos y exteriores con una existencia diferente y superior a cada uno de sus miembros, es decir existe gracias al grupo pero no está en ninguno uno de ellos de forma individual.

En dos de sus obras “La división del trabajo social” (1890) y “El suicidio” (1897), dicho autor da lugar a la reflexión sobre el lazo social y la anomia. En el primero de dichos trabajos, se argumenta que cada actividad social tiene una función; dependiendo de su nivel de desarrollo, responderá a diversos elementos, tales como ideas o sentimientos comunes.

De ahí que hablar de los lazos que unen a los hombres equivale a hablar de “solidaridad social⁴²” (Alvaro, 2017, P.15). En este marco, la anomia se expresaría como una ausencia de normas que gobiernen en el tejido social, ante las variaciones producidas entre la división del trabajo y las relaciones entre las funciones sociales más diferenciadas de los procesos de especialización, es decir como “la ausencia o la defectuosidad de la regulación social necesaria para provocar la cooperación entre funciones especializada” (Besnard, 1973, P, 2).

En “El suicidio”, con las distinciones que se presenta entre el anómico, el egoísta y el altruista, Durkheim identifica “la anomia”, al igual que en la División del Trabajo, como la ausencia de un cuerpo de normas que gobiernen las relaciones sociales. Sin embargo a diferencia de dicha obra, se presenta como un estado patológico y no solo como un proceso transitorio de aceleración productiva, propio de la “opacidad de la conciencia colectiva, cuando la división del trabajo no logra producir una solidaridad orgánica y las normas correspondientes se quiebran” (Morris, 2008. P.5). Es decir, se presenta como un mal crónico de las sociedades industriales y falta de una regulación moral (Lopez Fernández, 2009), derivada de la economía y declive de otras instituciones como la matrimonial, propio de una anomia conyugal) (Besnard, 1998)⁴³.

En definitiva, si bien la identidad del sujeto, estaría asociada a la “integración”, subyace en Durkheim, una tensión continua entre la objetividad y la subjetividad, es decir, lo social y lo psíquico como elementos estructurantes de la dinámica social (De Ipola (1992). De ahí que se visualice a Durkheim, como aquel que según De Ipola, *siembre el germen*, de la pregunta sobre el lazo social desde la teoría social. A mi entender, Simmel le daría cierta continuidad a esta pregunta sobre el lazo aunque no de modo explícito (en su sentido

42 Durkheim (2008) en el marco de la división del trabajo social, considera que el paso de una sociedad tradicional a una moderna implica la transformación del lazo social y, en consecuencia, la forma de las relaciones entre los individuos y la transformación de una conciencia colectiva, basada en la uniformidad de creencias y costumbres a otros lazos que se establecen a partir de una solidaridad orgánica. En esta obra se distinguen dos tipos de lazos sociales o solidaridades: la “solidaridad mecánica”, que deriva de las similitudes y donde la personalidad colectiva se impone sobre la personalidad individual, y la “solidaridad orgánica”, donde aumenta la variabilidad individual. En la revisión de Álvaro (2017 de esta obra, el lazo social, el (lien social), del pasado (solidaridad mecánica) y los del presente (solidaridad orgánica) son lazos de solidaridad que aseguran la unión de las sociedades, “donde es fuerte, inclina fuertemente a los hombres unos hacia otros, los pone frecuentemente en contacto, multiplica las ocasiones que tienen de encontrarse vinculados” (Durkheim, 2008: 144

⁴³ En Besnard (1998) a partir de su lectura de “El Suicidio” da cuenta que en Durkheim uno de sus intereses era las implicaciones sobre el suicidio del debilitamiento de la disciplina conyugal en tanto modo de regulación social. En dicho texto Besnard da cuenta de la oposición de Durkheim a la ley de divorcio en Francia (1884) la cual tendría efectos según dicho autor, en la estabilidad del matrimonio.

terminológico), sino desde un plano intersubjetivo a través del estudio de las formas de socialización, y la sociabilidad de los individuos.

A diferencia de Durkheim, en Simmel, (2002) la sociedad no tiene una existencia previa ni de exterioridad absoluta sobre la interacción de los individuos. La sociedad existe allí donde los individuos entran en acción recíproca. Según Simmel “la mayoría de las relaciones humanas se pueden considerar como un intercambio [...] en tanto resulta la acción recíproca más pura y elevada de las que componen la vida humana, en la medida en que ésta ha de ganar sustancia y contenido” (P: 113).

El concepto de socialización parte de un carácter relacional de los individuos, con énfasis en la dimensión asociativa, que va más allá de la mera relación entre dos personas, captando Simmel (2014) en su interés por el lazo, los condicionantes que intervienen en la interacción social y los modos elementales por los que un individuo puede vincularse “con otros” en formas de socialización típicas. Entre otros condicionantes, resulta singular en Simmel, al decir de De Grande, (2013) “la dinámica de los grupos a efectos de su propio tamaño, y la cantidad de miembros afecta a las opciones de posibles esquemas de alianzas, conflicto y presión” (P. 244)

De este modo, la vida real de la sociedad no podría reconstruirse solo a partir de unidades de análisis propias de objetos tradicionales de la ciencia social (como ser clase o grupo social, Estado, instituciones, partidos, la Iglesia, etc.), sino en una *trama microscópica*, mediante una serie de relaciones, vínculos e interacciones, en tanto procesos interpersonales, por los cuales “los hombres se miran unos a otros, tienen celos mutuos, se escriben cartas, comen juntos, se son simpáticos o antipáticos, aparte de todo interés apreciable; el agradecimiento producido por la prestación altruista posee el poder de un lazo irrompible...” (1939a: 26). En dichas relaciones de reciprocidad “la mirada del otro completa este carácter fragmentario y nos completa en lo que no somos pura y enteramente” (Simmel, 2014: 42).

No obstante, parecería, según dicho autor, que en los individuos hay algo propio, singular “extra social”, que excede el contexto, grupo, círculo social del que participa. En efecto, se señala que “cada elemento de un grupo no es solo parte de la sociedad sino algo fuera de ella”, lo cual significa que las sociedades se integran de sujetos que se encuentran dentro y fuera de ellas, e implica convivir con cierta tensión entre lo social y la individual, en tanto el sujeto al mismo tiempo es producto de la sociedad pero no es la suma de las

partes, sino que hay un margen activo y necesario relativo a lo individual, propio de cierta extranjería que se retoma en tesis, en el Capítulo 7.

En definitiva, la socialización resulta en Simmel “un proceso en el que se ponen en juego contenidos (instintos eróticos, intereses materiales, religiosos, trabajo lucrativo, etc), que dan lugar a acciones recíprocas a través de diferentes formas de la vida social, es decir, formas de ser para y con los otros y que pertenecen al concepto general del efecto recíproco de la interacción (2002: 78).

Junto con el intercambio social más simple y cotidiano, se consideran otros tipos básicos de interacción social, como la subordinación, la lucha y el secreto. En ellos mismos se juegan diferentes lógicas de reciprocidad, jerarquías, dominio y autonomía del subordinado, posibles de extrapolar al espacio escolar por las relaciones sociales que se establecen a nivel pedagógico e institucional. (Simmel, 2014)⁴⁴

Si bien la subordinación y la lucha forman parte de procesos inevitables de la sociabilidad en lo que hace a la construcción de la autoridad, la integración y el conflicto, “el secreto” tienen una importancia singular en esta tesis, al habilitar cierta intimidad y confianza con saberes mutuos, en relaciones de proximidad con el otro. Según Simmel la confianza sobre la que se sustenta el secreto “adquiere un valor y resulta una hipótesis sobre la conducta futura del otro que ofrece seguridad suficiente para fundar en ella una actividad práctica” (P: 378).

Finalmente cabe considerar una forma de socialización, que Simmel (2002) denomina *sociabilidad*, en tanto la unión de los individuos no se explica por motivos exteriores a ella misma, sino que se asocian por el sólo hecho de estar juntos y el goce que les produce estar con otros (Lambruschini 2014). Se trata de una forma “lúdica” de socialización, que solo se puede dar entre iguales por grupo o segmento social. Analizada por Simmel en el juego, la coquetería y la conversación, la sociabilidad, expresa un mecanismo de mediación del sujeto con el otro, es decir, un mundo de artificialidad en el cual el sujeto se desprendería de parte de sus intereses, impulsos y adscripciones locales, constituyéndose un modo de articular la relación individuo y sociedad, en definitiva el lazo social.

⁴⁴ En Simmel (2014) la subordinación aparece como una forma relacional y dinámica e implica una acción de influencia sobre otro con márgenes de libertad del sometido, con lo cual habría reciprocidad y no solo una coacción unilateral. La cuestión del secreto expresa el conocimiento, u ocultamiento de cuestiones que hacen a la vida del otro y releva la intensidad de un vínculo interpersonal.

En dichos procesos, el estar con el otro, requiere del sentido del tacto como “un proceso ordenado por la autorregulación del individuo en su relación con otros, con la posibilidad de poner límites a la impulsividad y necesidades personales” (2002: 84). De ahí que la sociabilidad, resulte en esta tesis un eje organizador para análisis de la experiencia escolar y el período inicial del reingreso, sino por su aspecto subjetivos en la valoración y afirmación de sus identidades sociales, en este contacto con “otros” que trascienden la esfera de lo privado y sus vidas cotidianas.

Elias constituye otro referente de la teoría social, para analizar los procesos de individualización y socialización y, por ende, del lazo social en el marco de relaciones que se desarrollan entre individuos y grupos, de diferentes jerarquía o diferenciación social. En sintonía con aportes de Simmel, y sin detenerme en su obra en profundidad, cabe considerar que los individuos, según Elias, no resulten entidades aisladas, sino en una red de interdependencias, “con diferentes equilibrios de poder” (Castorina, 2008.p.5) como lo expresa el concepto de configuración social, en tanto “figura global siempre cambiante que forman los jugadores; incluye no solamente al intelecto, sino a toda la persona, a las acciones y a las relaciones recíprocas” (Elias, 1991. P: 157).

Por otra parte, en los procesos de civilización, que se configuran en las sociedades modernas; con la monopolización por parte del Estado del ejercicio de la violencia legítima, se encuentran pistas para el análisis de los procesos de autorregulación individual y social en tanto “la represión de las agresividades espontáneas, el control de los afectos, son aspectos diversos de una misma transformación del comportamiento” (Elias, 1987, P: 307). Dicha autorregulación, presenta cierta similitud al sentido del “tacto” de Simmel que interviene en la sociabilidad y en el juego de la interacción social.

Sin embargo, esta integración en Elias es relativa, propia de las tensiones entre la auto-coacción y la des-civilización, como ruptura y desequilibrio, tal como lo describe Urteaga (2013) en tanto “el control que el individuo ejerce sobre sí mismo, en lugar de convertir la violencia física en violencia simbólica, se le escapa y conduce a un desencadenamiento de las pulsiones, en contradicción con las propias exigencias del proceso de civilización” (P.9).

En este marco se abre un campo de estudios sobre las violencias, como expresión de relaciones sociales que trascienden los enfoques centrados en el riesgo y comportamientos individuales (Wieviorka, 2001, Kaplan 2005); y se recupera en esta tesis al considerar el

fenómeno de la “rabia” (Dubet y Martuccelli 2001), como derivado de relaciones de menosprecio, que se evidencian en las biografías escolares de los adolescentes y jóvenes que reingresan a la educación secundaria. Junto con las tensiones entre civilización y descivilización, la integración social se encuentra interpelada por Elias (2004), al considerar los mecanismos de estigmatización, propio de relaciones de poder que se establecen en un territorio, entre establecidos y forasteros.

En un análisis de las relaciones entre residentes en una localidad obrera, (sin marcadas diferencias de clase, etnia o estatus entre las poblaciones), los residentes de un barrio (el más antiguo) se auto percibirían como un grupo superior al barrio vecino (el más reciente), a la vez que estos aceptaban pertenecer a un grupo de menor valía. Al decir de Elias, “los grupos más poderosos se contemplan a sí mismos como ‘mejores’, como investidos de una especie de carisma grupal, de una virtud específica compartida por todos sus miembros y de la que carecen los demás. Más aún, en todos estos casos los ‘superiores’ son capaces de hacer sentir a los menos poderosos su carencia de virtud, esto es, su inferioridad en términos humanos” (P: 220).

De este modo, los recién llegados resultan tratados, como forasteros u outsiders, a la vez que aceptan su minusvalía, constituye un modelo explicativo a escala reducida de una figuración universal (Elias (1990), que los individuos construyen en sus relaciones con los otros, marcadas por sus posiciones y equilibrios fluctuantes de poder. (Montesinos y Martínez, 2001). De ahí que el sujeto según Elias, “vive en constante interdependencia funcional con otras personas. Es un eslabón de las cadenas que ata a otras personas, Y cada una de estas personas es directa o indirectamente un eslabón de la cadena que lo ata a él” (p.31). En el intento por indagar los motivos que fundamentan este aire de superioridad y desprecio por el otro grupo recién llegado, la primera respuesta que da Elias se centra en el tiempo de longevidad de los habitantes en dicho lugar, lo cual fortalecería cierta conciencia de pertenecer a un grupo de valor superior respecto del grupo recién llegados.

No obstante, lo que interviene en la diferenciación entre estos grupos es el *poder de estigmatización* de los establecidos y la autoinculpación del grupo de los forasteros, en términos de minusvalía o autodesprecio, es decir, “se experimentan como individuos de valor inferior [...] y experimentan emocionalmente su inferioridad de poder como un signo de inferioridad humana” (P: 229).

Cabe considerar para el cierre de este punto, si la estigmatización y autoinculpación, abordada en estudios etnográficos recientes en Bs As (Segura, 2011)⁴⁵ se reproducen en los procesos de reingreso a la educación secundaria, no solo entre estudiantes y docentes sino entre los mismos adolescentes y jóvenes que mientras algunos se encuentran ya establecidos en dicho nivel, e inclusive luego de diferentes interrupciones u obstáculos en su escolarización, otros experimentan el reingreso en tanto forastero a este nivel educativo.

2. La nueva cuestión social, desafiliación e individualización de la acción.

Un giro para la comprensión de la crisis del lazo en la escena social.

La nueva cuestión social, constituye un segundo analizador que abre otro campo de problemas, para analizar la crisis del lazo social. La desestabilización de los estables e instalación de la precariedad en el mercado de trabajo, expresa como problema social inherente a la crisis del Estado Benefactor, la crisis de ocupación y el déficit de lugares con utilidad y reconocimiento público en la estructura social, y cierta certidumbre por el mediano plazo. (Castel, 1997). Dicha situación no se encuentra solo en trabajadores que envejecen y no encuentran sitio en el proceso productivo sino al decir de Castel, “en jóvenes en busca de un primer empleo, que vagan de pasantía en pasantía, desempleados durante lapsos prolongados, a quienes con mucho éxito se trata de recalificar o motivar” (p. 416).

En este marco, los ejes de integración por el trabajo (empleo estable vs empleo precario y o expulsión del empleo) y la inscripción relacional en redes familiares y de sociabilidad (inserción relacional fuerte o fragilidad relacional, aislamiento social) dan lugar a *redes de sociabilidad*, formales e informales- que funcionan como soportes de la acción, y ofrece al decir de Nardin (2017), “una imagen de los sostenes que le permiten existir como tal, pero además existen otros resortes, de naturaleza simbólica o imaginaria, cuya identificación resulta muy difícil de establecer” (P. 3).

⁴⁵ En Segura, (2011) se aborda la “figuración establecidos-outsiders a partir del análisis de la trama relacional de un sector de la periferia urbana de la Ciudad de La Plata (Bs As) En este trabajo se considera las diferencias sociales y las relaciones establecidas entre una población que habita la zona céntrica y la periferia, de esta ciudad, el tiempo de residencia de sus habitantes con diferentes grados de cohesión social, el monopolio de instituciones y la exclusión de los recién llegados

La interrelación entre la inscripción laboral y social, da lugar desde la perspectiva de Castel a una clasificación de los sujetos en zonas integración, de vulnerabilidad y exclusión. Si bien no habría conexiones de carácter mecánico, en las zonas de integración y vulnerabilidad, los individuos se encuentran inscriptos en la comunidad. Por lo contrario, en las zonas de exclusión y/o desafiliación se debilitan los lazos sociales, participando de situaciones de aislamiento, el caso del mendigo o vagabundo; y una limitación de expectativas: el futuro aparece incierto, y la capacidad de tejer proyectos se debilita.

De ahí que el concepto de desafiliación en Castel (1997) expresa aquellas situaciones y/o procesos sociales y subjetivos, por los cuales los sujetos han sido desligados pero siguen bajo la dependencia del centro, que tal vez no ha sido nunca tan omnipresente para el conjunto de la sociedad” (p: 447). Esta situación de desafiliación, no equivale necesariamente a una ausencia de vínculos, sino a limitadas protecciones y soportes, a la luz de desigualdades estructurales y dinámicas⁴⁶ (Fitoussi y Rosanvallon (2010). En esta transición entre vulnerabilidad y exclusión, los individuos expresarían rupturas, e interrupciones de sus trayectorias sociales, propias de una fractura social, en el plano material y simbólico, con conductas de auto responsabilización y activación, lo que implica según Merklen (2013), “ser responsable de sí mismo y ser activo con el fin de minimizar eventuales costos en la comunidad” (p.49).

Como expresión de dichos procesos de individuación social, emergen por lo tanto, “socialidades flotantes” (Castel, 1997, p.421), que no se inscriben en apuestas colectivas, por la crisis de proyectos compartidos, al mismo tiempo que individuos vulnerables, caratulados como población de riesgo (Castel, 1981)⁴⁷, con la emergencia de un nuevo dispositivo jurídico-administrativo, que ubica a la población en circuitos diferenciales y clasifica a los individuos según anomalías físicas, psíquicas y o sociales

En contraposición a Beck, et al (1997) por la que el individuo es director de su propia biografía, como unidad de reproducción vital de lo social; en Dubet y Martuccelli (2000), la

⁴⁶ Fitoussi y Rosanvallon (2010) analizan dos tipos de desigualdades ante la crisis del modelo salarial: las persistentes propia de ingresos, vivienda, etc, y desigualdades dinámicas, “intracategoriales”, entre otras, relacionadas con el género, geográficas, entre generaciones, accesos diferenciados a prestaciones sociales, régimen tributario, y al sistema financiero.

⁴⁷ En Castel (1981) se analizan políticas gestionadas a partir de un sistema de gestión automatizada de medicina infantil orientadas a la prevención, economizando relaciones de inmediatez de los profesionales de la salud y asistencia social en base a factores asociados

individuación constituye un emergente del declive y crisis del lazo, en una dinámica de singularización de sus experiencias sociales y trayectorias de vida menos lineales.

Al decir de Martuccelli (2006), “los individuos estén confrontados a trayectorias múltiples, y que la identidad personal sea cada vez más el resultado de un trabajo activo del actor sobre sí mismo” (P.8). De este modo, la singularización de las acciones, expresa que el sujeto no se restringe al desempeño de un rol o una posición social y exige una atención a las experiencias individuales y a las que se construyen en el espacio escolar.

Dichas experiencias en base a una relación desregulada, median la relación del actor con el sistema, en base a tres lógicas de acción (estratégica, de integración y subjetivación), en las que se expresan sus recursos, la interiorización de lo social, y su singularidad, voluntad y distancia como individuo ante la sociedad y la cultura.

A su vez, en este marco, se le plantean al individuo, grandes desafíos como la exposición del yo, el principio de la responsabilidad y heroísmo. El yo expuesto, se encuentra como responsable del buen desempeño, en similitud a otras figuras consideradas en Castel (2005) como las de individuo ‘por exceso’, ‘por defecto’, y aun individuo ‘negativo’» (p. 188), está detrás de la búsqueda de *otros soportes*, a partir de la crisis de relación salarial, como un zócalo para “apoyarse, para ocupar un cierto espacio en la sociedad, para desarrollar la capacidad de ser un individuo” (Castel y Haroche, 2003: 21).

No obstante, cabe advertir ciertas distinciones existentes entre los enfoques de Castel y Martuccelli sobre los soportes, consideradas en Merklen, 2015, y Nardin, 2017.

En Castel, los soportes, se expresan en aquellas condiciones objetivas de posibilidad del individuo moderno (seguridad social, estatuto salarial, et), y por lo tanto, el lugar donde se pueden apoyar, constituirse en actores y delinear estrategias personales. Dicha perspectiva, es analizada críticamente por Martuccelli (2002; 2007), como reduccionista y estadocéntrica en tanto los soportes se amplían a un conjunto de elementos, materiales e inmateriales, reales o imaginarios que lo vinculan a su contexto.

Un soporte puede ser una actividad laboral o ciertos vínculos sociales –alguna persona significativa, una pareja, amigos– y entramados. Como experiencia social (por ejemplo el trabajo, el alcohol, drogas, vínculos familiares, etc.), los soportes suponen vínculos intersubjetivos en tanto “le transmiten al actor un sentimiento eficaz de suspensión social y movilizan una forma particular de conocimiento sobre sí mismo” (2006. p.37), con

lo cual, dada la singularidad individual, un objeto, actividad o relación, puede o no jugar el papel de soporte.

A diferencia de los recursos centrados en el Estado y sus protecciones sociales, los soportes se configurarían para el individuo, con la ayuda de múltiples puntos de apoyo, descentrados del soporte- Estado (Nardin, 2017), por lo cual los sujetos se encuentran sometidos a retos estructurales, siendo las pruebas sociales, (Martuccelli, 2006, Araujo y Martuccelli, 2010)⁴⁸, los modos en que hacen frente y se posicionan ante las dificultades de la vida social, y los efectos singulares que producen como acontecimientos en la dimensión subjetiva (vivencias, sentimientos, evaluaciones).

En esta dinámica de individuación, se incrementaría para los sujetos su grado de exposición social con la amenaza del desprecio, el cual no es solamente una “cuestión intersubjetiva, sino que está asociado a condiciones sociales y relaciones sociales vivenciadas en un registro subjetivo, y que son psicologizadas (p. 261).

El desprecio resulta al mismo tiempo, un indicio para analizar en esta tesis, los modos en que se tramita o no, en las instituciones educativas, relaciones y formas de reconocimiento entre sus diferentes actores y sus huellas en identidades de estudiantes con fracasos y o con reingreso al sistema educativo, atravesadas en los casos más extremos por su invisibilidad social, lo cual no expresa solo la ausencia del otro en el campo perceptivo sino su *no existencia* en un sentido social (Honneth, 2003).

3- Enfoques en torno al menosprecio, el reconocimiento y la hospitalidad.

La experiencia de menosprecio, propia de procesos de desafiliación, y segregación social, se manifiesta en fenómenos de rabia y violencia, (Dubet, 2011)⁴⁹, como expresión de una crisis del lazo, que afecta a una pluralidad de sujetos por su condición social, de raza,

⁴⁸ En Martuccelli (2006), la prueba tiene como sustento empírico una situación difícil a la que se enfrenta el individuo y supone una concepción del individuo con capacidad para hacer frente a un proceso de selectividad junto a desafíos estructurales. Se consideran ocho tipos de pruebas, entre los que se presentan el escenario de la escuela, el trabajo, la familia y la ciudad, junto a otras del lazo social como la relación con la historia, los colectivos, los otros y consigo mismo. Este enfoque sobre pruebas, se retoma en Di Leo et al (2008) y en Vazquez (2013) para el análisis de relatos autobiográficos de adolescentes con condiciones de vulnerabilidad y la situación de alumnas madres en escuelas de reingreso de la CABA.

⁴⁹ Dubet (1987; 2011) en “la Galere” desarrolla un abordaje de la juventud en barrios relegados de Francia, con jóvenes de 18 a 24 años, de condiciones pobres y vulnerables, junto con trabajadores sociales, autoridades, policías, entre otros. Según Kessler (2002), en base al estudio de Dubet, se observan tres lógicas que subyace a la experiencia de estos jóvenes: la anomia, la exclusión y la rabia a través de actos de incivildades y del estigma de habitar territorios devaluados socialmente.

género, migración, et, en los que subyace una autoresponsabilización de sus fracasos y por lo tanto “de la desgracia que a veces los invade” (Dubet y Martuccelli. 2001, p: 262). De ahí que la reflexión sobre el desprecio abre otro campo de problemas para el análisis de la crisis del lazo. Lejos de constituirse como dimensión estrictamente subjetiva, el sentimiento del desprecio tiene un sentido intersubjetivo y estratégico (Honneth (2007), de interés nodal para esta tesis, por los múltiples contextos sociales por el que transitan adolescentes que abandonan y reingresan al sistema educativo.

Una de las formas de menosprecio se vincula con experiencias de maltrato corporal que pulverizan la autoconfianza básica de un individuo, vinculadas con situaciones de tortura, abusos, violencias, que en contextos de pobreza y vulnerabilidad forman parte de las vidas cotidianas de adolescentes y jóvenes excluidos del sistema educativo.

Como segunda forma de menosprecio personal, la exclusión de gozar de determinados derechos individuales y sociales, como asistir y finalizar la educación secundaria, implica que no se los considere con un similar status al de los demás adolescentes y jóvenes de una sociedad en un momento histórico social determinado.

Esta experiencia de desposesión se vincula a un momento histórico y al grado existente de la universalización de ciertos derechos. Al decir Honneth (2007), “la privación de sus pretensiones de derecho socialmente válidas, significa ser lesionado en sus expectativas de ser reconocido en tanto que sujeto capaz de formación de juicios morales, por eso la experiencia de desposesión de derechos va unida a una pérdida de respeto de sí, por consiguiente de la capacidad de referirse a sí mismo como sujeto de interacción legítima e igual con los demás” (p. 163).

Una tercera y última forma de menosprecio se relaciona con la valoración social negativa (o desvalorización) de modos de vida y cualidades de un grupo o de una persona en el marco de una tradición cultural de una sociedad, lo que trae secuelas en la autoestima personal y en el desarrollo de un sentimiento de vergüenza social. En Honneth la sensación de vergüenza, en coincidencia con aportes de la fenomenología y del psicoanálisis, se conceptualiza como “una especie de desplome del sentimiento del propio valor; el sujeto que en la vivencia del rechazo de su acción se avergüenza a sí mismo, se experimenta como de menor valor social de lo que previamente había supuesto” (p. 167).

Este proceso de menosprecio y vergüenza, trasladado a la vida escolar, se configuraría no solo a partir de la distancia social y cultural entre profesores y alumnos, o

por comportamientos violentos de los propios barrios, sino como una violencia antiescolar en respuesta al desprecio que experimentan ante un incidente en tanto “no tienen el sentimiento de ser reconocidos en sus aprendizajes escolares. Se sienten ignorados por la escuela, tienen el sentimiento de que su sensibilidad y su inteligencia no son ni movilizados ni aceptados por parte de la escuela” (P: 264).

Junto a una auto estima devaluada, construida a partir del sentimiento de imposibilidad que legitima procesos de exclusión en la escuela, y atributos con los que fueron clasificados (Goffman, 1989) se despliegan múltiples violencias, no solo situada en el conflicto, la rabia, la pelea o el agravio sino, de carácter simbólica, como “formas tácitas de la dominación corporal, en la vergüenza, la turbación en el sonrojo, o el apocamiento de sus gestos” (Kaplan, 2014; P.42).

Dichos aspectos son retomados en los Capítulos 5 y 6, al abordar las biografías escolares y los procesos de sociabilidad de adolescentes y jóvenes que, luego de sucesivas experiencias de exclusión, reingresan a la educación secundaria. Por otra parte, y bajo la consideración del menosprecio y discriminación social, cabe abordar en este campo de problemas, una serie de teorías filosóficas contemporáneas acerca del reconocimiento. Entre otros, a Taylor (1996) y Honneth (2007), como unos de sus referentes, cuyos análisis se ubica de modo estrecho a la configuración de identidades sociales, y particularmente Honneth, a propósito de una teoría normativa en base a las luchas sociales por el reconocimiento.

En Taylor, caracterizado como liberal revisionista con posturas comunitaristas, el reconocimiento y la afirmación de las identidades, resultan dos cuestiones de estrecha conexión. El “yo” como sujeto social no es un ser aislado de un contexto que le posibilite horizontes de significados compartidos, cayendo de lo contrario en formas de autorrealización erróneas, propias del individualismo liberal.

Al decir de Taylor “nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por la falta de este, a menudo por el falso reconocimiento de otros. Un individuo o un grupo de personas puede sufrir un verdadero daño, una autentica deformación si la gente o la sociedad que lo rodean le muestra como reflejo un cuadro limitativo o degradante o despreciable de si mismo” (P: 18). Efectivamente, desde esta perspectiva se requiere de múltiples lenguajes, no solo la palabra sino también de otros lenguajes del arte, del gesto, del amor (P: 26) en ese intercambio con lo demás y particularmente a partir de otros que son significativos, con lo

cual, la configuración de la identidad depende de este diálogo con los otros y el reconocimiento (o falso) que se configura en tal interacción, con implicancias en la autoimagen y desprecio o no por sí mismo. Tal como Taylor señala, “la proyección sobre otro de una imagen inferior o humillante puede en realidad deformar y oprimir hasta el grado en que esa imagen sea internalizada.

No sólo el feminismo contemporáneo sino también las relaciones raciales y las discusiones del multiculturalismo se orientan por la premisa de que no dar este reconocimiento puede constituir una forma de opresión” (p. 30). Honneth (2007), último miembro de la Escuela de Frankfurt, elabora su teoría acerca del reconocimiento, bajo influencias de Hegel (1807) y Mead (1934), y amplía el enfoque de Taylor, en la medida que analiza diferentes formas de reconocimiento, situadas en un plano intersubjetivo, como el amor, el derecho y la solidaridad, en el marco de su propósito por elaborar una teoría social normativa.

Al decir de Arrese (2009)⁵⁰, “la vida social se cumple bajo el imperativo de un reconocimiento recíproco, ya que los sujetos sólo pueden acceder a una auto relación práctica si aprenden a concebirse a partir de la perspectiva normativa de sus compañeros de interacción, en tanto que sus destinatarios sociales” (p.2). Desde este marco conceptual, revistado críticamente por Ricoeur (2004)⁵¹, en su consideración de los estados de paz y donación; Honneth (2007) distingue formas de integración y reconocimiento, si se establecen por vínculos emocionales, reconocimiento de derechos y de solidaridad.

El amor como primera forma de reconocimiento se define como: “todas las relaciones primarias, en la medida en que, a ejemplo de las relaciones eróticas entre dos, las amistades o las relaciones padres-hijos, estriban en fuertes lazos afectivos [...] el amor representa el primer estadio de reconocimiento recíproco, ya que en su culminación los sujetos recíprocamente se confirman en su naturaleza necesitada y se reconocen como entes de necesidad, “en la experiencia recíproca de atención amorosa los dos sujetos se saben unificados, porque en su necesidad son dependientes del otro ocasional” (p.118).

⁵⁰ En Arrese (2009) se aborda la influencia del idealismo alemán en Honnet, tematizada por Fichte en su obra Fundamento del derecho natural (Grundlage des Naturrechts) 1796 retomada por Hegel en su célebre pasaje de la dialéctica del amo y el esclavo, de su Fenomenología del espíritu (1807). Al decir de Arrese, en ambas teorías este concepto hace referencia a la necesidad que tiene el yo de que los demás lo reconozcan y confirmen como un sujeto libre y activo.

⁵¹ Ricoeur (2004) retoma aportes de Honnet sobre las luchas por el reconocimiento, y desarrolla un aporte en el marco de una ética dialógica, sustentado en la identificación, el reconocimiento de sí y mutuo en una acción de reciprocidad, y da lugar a la identidad narrativa, capacidad del habla y de actuar.

En este sentido, al decir de Honneth el reconocimiento emocional se liga en un equilibrio entre autonomía y conexión, a partir de la existencia corporal del otro concreto, lo cual produce un sentimiento de autoconfianza. En una recuperación del psicoanálisis y de la obra de Winnicott (1958) y su teoría de la relación objetal, vislumbra que el amor depende de la capacidad tempranamente adquirida entre simbiosis y autoafirmación.

Según Arrese, el reconocimiento en su dimensión emocional es posible “porque el sujeto se sabe amado por el otro y confía en la estabilidad de esta relación afectiva. Es el nivel más profundo y fundamental de reconocimiento, que constituye el punto de partida para los otros dos” (P: 4).

En el reconocimiento situado en el derecho, Honneth (2007) parte de la perspectiva de Mead, designando el hecho elemental de que todo sujeto humano es portador de derechos cuando se lo reconoce como miembro de una comunidad social, por lo cual señala que “los sujetos de derecho se reconocen porque obedecen a la misma ley recíprocamente como personas que pueden decidir racionalmente acerca de las normas morales en su autonomía individual” (p. 135).

Es decir, son sujetos de derecho, como sujeto de obligaciones y derechos que se le atribuye en una comunidad. No obstante, por el carácter restringido del derecho anclado a las sociedades tradicionales, Honneth recupera a Hegel al considerar una forma de reconocimiento jurídico que trascienda lo local, y desligarse de la autoridad inmediata, como señala al respecto: “el sistema de derechos puede ser entendido como expresión de los intereses generalizables de todos los miembros de la sociedad”, y agrega más adelante que “los sujetos de derecho se reconocen porque obedecen a la misma ley, recíprocamente como personas que pueden decidir racionalmente acerca de las normas morales en su autonomía individual” (p. 135).

Este plano del reconocimiento implica en Honneth, bajo la influencia de Marshall, y Bottomore (1998), una visión tripartita de configuración histórica y ensanchamiento del derecho, ligada con la libertad, la participación política y los derechos sociales asociados al bienestar, en el marco de los cuales se encuentran desde el siglo XIX las luchas y exigencias igualitarias por el derecho a la educación, al igual que las posteriores luchas proletarias que amplían la esfera del derecho aumentando el número y tipo de derechos –civiles, políticos, sociales y económicos. (Tello Navarro, 2002).

En un marco creciente de acumulación de derechos en términos históricos, Honneth vislumbra no solo variaciones en los contenidos inherentes al derecho, sino su universalidad en los sujetos que se encuentran bajo el principio de reconocimiento jurídico y, por lo tanto, un cambio de su estatus social en capas de la población que anteriormente se encontraban excluidas. Este proceso de reconocimiento jurídico conduciría en un plano subjetivo a conductas de autorespeto, en contraposición a sentimientos de desprecio y vergüenza.

La tercera forma de reconocimiento es la solidaridad, y se trata de una valoración social de las cualidades particulares de cada sujeto que les dan singularidad y diferenciación a las personas entre sí en un contexto social e histórico determinado. De lo contrario, la desvalorización social y por lo tanto el menosprecio de ciertos modos de vida individuales o colectivos, induce a la injuria o deshonra.

Lejos de situarse en un enfoque situado en los vínculos asociados a la tolerancia, en Honneth se observa la necesidad de transformaciones culturales que amplíen relaciones de solidaridad mediante una participación activa en el despliegue de la particular individualidad del otro. (Fascioli, 2011).

Esta forma de reconocimiento, se retoma en el Capítulo 7 al abordar las anticipaciones del futuro educativo, de adolescentes y jóvenes que reingresan a la educación secundaria, a punto de egresar de este nivel, y las representaciones de estos mismos y sus docentes. Según Honneth, la valoración de cualidades particulares solo se da en tanto las personas comparten una orientación de valores y objetivos que les permitan valorar positivamente dichas cualidades “en tanto cooperan para la realización de valores socialmente definidos” (p. 150).

Cabe señalar que las cualidades personales a las que se orienta la valoración social se encuentran en un estatus o posición tipificada cultural e históricamente, resultando una esfera fundamental el trabajo, en el que se materializa el aprecio social y sus capacidades individuales. Lo expresa Honneth 2009, al señalar que “la valoración social en las sociedades contemporáneas se mide en gran parte por la aportación que esa persona realiza a la sociedad en forma de un trabajo formalmente organizado” (p: 267).

Lejos de ser un proceso estático, este proceso de luchas por el reconocimiento y las diferentes formas de autorrealización y o valoración depende según Honneth, de la presencia en el espacio público de grupos históricos y culturalmente invisibilizados (más allá de categorías tradicionales, restringidas a una cuestión de raza o género) y se extiende a otras comunidades como ecologistas, feministas, transexuales, pacifistas entre otros.

Asimismo este enfoque acerca del reconocimiento presenta similitudes al sentido del respeto en Sennet (2003) para el cual: “el respeto es un comportamiento expresivo. Esto quiere decir que tratar a los demás con respeto no es algo que simplemente ocurra sin más, ni siquiera con la mejor voluntad del mundo; transmitir respeto es encontrar las palabras y gestos que permitan al otro no sólo sentirlo, sino sentirlo con convicción” (p. 213).

Su visión acerca de la reciprocidad en oposición a la caridad cristiana⁵², resalta la autonomía del otro, en una dinámica de identificación y diferenciación continua, sin dejar de tratar la inteligencia del otro en igualdad de condiciones a la propia.

Por otra parte, el respeto se construye a partir de un vínculo emocional (Illouz, 2007, Aleu, 2017) en el que se juegan diferentes códigos de sentimientos, miradas, gestos, actitudes corporales, etc. De ahí que las estrategias personales particularmente en adolescentes en conflicto con el orden social, de sectores pobres y excluidos (Bourgois, 2015), no se encuentra asociadas necesariamente a la obtención de recursos sino a un sentido del respeto, para afirmarse en su identidad personal.

Este carácter social del vínculo emocional y del respeto revistado en Nuñez, (2007) y en Aleu (2017) en estudios sobre experiencias escolares y no formales respectivamente, lejos de ser una propiedad que se ubica en un ex/ ante, el respeto se produce en un entramado particular como construcción social, en determinadas condiciones históricas, sociales, espaciales y subjetivas que se materializa en un comportamiento expresivo con implicancias puestas en las tradiciones y/o cierto ritualismo.

En un sentido similar, se presentaría la perspectiva sobre la hospitalidad de Derrida (1998) y Levinas (1997), como un acto de bienvenida a los recién llegados, con los cuales emerge la extranjería, así como la posibilidad del lazo de integración social. Este enfoque, con una notoria influencia en la investigación educativa acerca de prácticas de inclusión, y el abordaje de lo diverso en la escuela da cuenta de la hospitalidad como “el acto de recibir al otro, un acto desmesurado en el cual se recibe más allá de la capacidad del yo” (Skliar, 2008, p. 144), lo cual implica una acción deliberada de acogida y atención, prescindente de condicionalidades y de exigencias de reciprocidad.

⁵² En Sennet (2003) se rescata, el sentido de la reciprocidad (asimétrica o no equivalente) en la configuración del respeto, para no asociar el don con la caridad cristiana. Desde esta perspectiva, el respeto que se produce en clave de don, caritas y compasión a partir de preceptos cristianos, deviene en la fatiga de la compasión.

No obstante, Derrida presenta en su mirada una cierta ambigüedad y hasta antinomia “entre la Ley de la hospitalidad con mayúsculas y las leyes con minúscula de la hospitalidad” (p. 27). ¿A qué se refiere este doble registro normativo de la hospitalidad?

Hay una ley, ilimitada, con mayúsculas e incondicional de la hospitalidad, lo cual significa darle al otro su lugar sin preguntas ni exigencias de ningún tipo, y otra, propia de la tradición grecolatina y judeocristiana, que condiciona la hospitalidad en términos de derechos y obligaciones⁵³. Dicha hospitalidad se ubica como un acto de recibir más allá de la capacidad del yo (Derrida, 1998: 44), bajo el reto del cuidado del otro y una ética del encuentro (Levinas, 1977)⁵⁴ como base fundamental de la acción educativa, con lo cual se expresa en una relación “desinteresada, de donación y acogida” (Mellich y Bárcena, 2000. p: 28); con el riesgo, de una cierta invisibilidad de los principios de reciprocidad en el otro.

En ese sentido, yo soy responsable del otro sin esperar la reciprocidad. Precisamente, en la medida en que entre el otro y yo la relación no es recíproca, “yo soy sujeción al otro; y soy sujeto esencialmente en este sentido. Soy yo quien soporta todo” (pp: 92-93). De ahí que en esta perspectiva, se cristalizaría una invisibilidad de la reciprocidad del otro (Arrese (2001) con lo cual “la misma dignidad del sujeto moral está en peligro en esta teoría, porque no tiene derechos correlativos a sus obligaciones para con el Otro; de este modo, queda abierto el camino para la alienación y la manipulación del Yo por parte del Otro” (p. 4). Detrás de una relación de acogida se inmovilizaría quizá, la capacidad de acción y o agencia del otro, lo cual conduce a la reproducción de una relación de donación sin transformaciones estructurales en el tiempo, que en la escala educativa implicaría acciones de conformidad por parte de los diferentes actores sociales.

Finalmente en Fraser (2006), desde el post-estructuralismo y en un debate vigente con Honneth, se plantea como desafío teórico político, para una sociedad más justa, la necesidad de integrar paradigmas y/o enfoques sobre el reconocimiento (asociados a políticas de identidad, luchas de género, sexualidad, nacionalidad, etnias, raza, genero); con los de redistribución (enraizados en las estructuras económicas, y las desigualdades de

⁵³ En Derrida (1998) ambos regímenes de esta Ley y leyes son antinómicos, como los procesos de exclusión e inclusión. Según este doble registro el vínculo entre hospitalidad y extranjería adquiere sentidos diferentes. Mientras una resulta de carácter absoluto y sin reservas, desde otro sentido depende de marcos jurídicos y políticos instituidos en diferentes épocas y/o culturas. De ahí que el otro es bienvenido con condicionalidades sujetas a derechos y obligaciones.

⁵⁴ Viveros Chavarria, et al (2014), a partir de los aportes de Levinas (1977) se reconceptualiza la concepción de encuentro, como acción de responsabilidad que tiene el sujeto por el otro a partir de lo cual se pone en acto una mirada, un deseo de proximidad ante otro como expresión de extranjería y otredad.

clase), para salir de una visión restringida del reconocimiento, ligada solo a aspectos intersubjetivos, articulando condiciones y políticas de clase con cuestiones de identidad.

Desde esta autora, no es posible considerar el reconocimiento sin una perspectiva en torno a la redistribución que implica, como enfoque bidimensional, atender al estatus social de reconocimiento, lo que significa al decir de esta autora “examinar los patrones institucionalizados de valor cultural por sus efectos sobre el prestigio relativo de grupos y/o actores sociales” (p. 36).

De acuerdo con dichos patrones⁵⁵, el estatus otorgado a los actores como iguales o subalternos, deficitarios o excluidos, materializan procesos orientados a superar relaciones de subordinación o a revertirlas en base del reconocimiento recíproco, igualdad y paridad de estatus. Caso contrario, el reconocimiento resultar erróneo y o restrictivo, librado al campo de las voluntades de los actores, negando al decir de Fraser “la posibilidad de participar a la par con otros en la interacción social” (P: 37). En base al concepto de *paridad participativa*, se amplía la perspectiva del reconocimiento intersubjetivo de Honneth, sumando mecanismos de redistribución al reconocimiento recíproco, con igualdad de status, con implicancias en el campo de las instituciones, en el plano material y simbólico. Dicha perspectiva se retoma en el Capítulo 6 en el análisis de los procesos de sociabilidad política en los BP.

4. Lecturas en torno al desvío, estigmatización y segregación de jóvenes de contextos de pobreza y exclusión social.

Los análisis de la nueva cuestión social asociados a la desafiliación, pusieron en la agenda de la teoría sociológica contemporánea, y de la investigación social, la crisis del lazo y sus consecuencias en la subjetividad del individuo moderno. No obstante, el análisis acerca de la sociabilidad de jóvenes en contextos pobres, precede al de la desafiliación. Investigaciones de la Escuela de Chicago, abren desde una sociología americana urbana funcionalista entre 1915 y 1940 (Cambiasso, et al 1999; Azpurúa y Gruber, 2005), otro campo de problemas, al poner el lente en fenómenos sociales, tales

⁵⁵ En Fraser (2006) el modelo de status de reconocimiento, permite integrar reconocimiento junto con la redistribución de recursos y o riqueza y la justificación de aquellas reivindicaciones de reconocimiento en el marco un pluralismo y diversidad de valores, en base a la paridad participativa como norma de evaluación. Entre las ventajas de este enfoque, el reconocimiento erróneo aparece centrado en las relaciones sociales y no solo en el campo de la intersubjetividad.

como la delincuencia, prostitución y o pandillas, propio de bandas transgresoras del orden social urbano. Entre sus referentes, Thrasher (1973)⁵⁶ y Park (1937), parten que la ciudad facilita la producción de comportamientos desviados, debido al ambiente de libertad y soledad de grandes urbes, en contraposición a las comunidades rurales, donde este tipo de comportamiento no era aceptado y se reprimía. Por lo tanto, la ciudad era el terreno favorable para la difusión de este tipo de conductas, mediante un “contagio social” que generaba “regiones morales” con la prevalencia de normas y criterios “desviados”.

Uno de los efectos visibles de dichos procesos, sería la proliferación de bandas juveniles en algunos territorios de la ciudad, asegurando la integración social de sus integrantes, ante el desajuste de medios legítimos y fines deseables, como formas organizadas de respuesta a la anomia, (reconsiderada en la obra de Merton⁵⁷ (1957), tras las tesis de Durkheim) “marcada por la desorganización social y la desaparición de sistemas tradicionales de control informal” (Feixa, 1994; p: 140).

De ahí que los aportes de la Escuela de Chicago, al igual que los estudios de Lewis (1961)⁵⁸ sobre la cultura de la pobreza, ponen el énfasis en una dimensión cultural, asociada al quiebre del lazo al desorden y al desvío social, en tanto “respuesta espontánea aunque organizada a la desorganización social que ofrece un sustituto de algo que la sociedad no consigue darles a los integrantes de la pandilla.” (Cambiasso et al 1999. P: 43).

⁵⁶ Thrasher (1973), realiza una sistematización de las diferentes pandillas de Chicago. Por banda en este autor se expresan diferentes tipos de comportamiento: encuentro cara a cara, batallas, movimientos a través del espacio, y se configuran tradiciones, solidaridad, moral, conciencia de grupo y vínculo a un territorio local.

⁵⁷ Merton (1957), sostiene que la anomia es una ruptura en la estructura cultural a partir de la discordancia entre la norma y fines culturales y las posibilidades determinadas socialmente de los miembros del grupo para actuar en vistas a esos fines, producto de la fragmentación de la estructura cultural, propio del desfase entre objetivos establecidos como legítimos y los medios para alcanzarlos.

⁵⁸ En Lewis (1989), la cultura de la pobreza se caracteriza por su transmisión intergeneracional e incapacidad de integración social, definición de normas y valores, y sus redes de organización y ayuda. Se expresa entre otros aspectos en la pobreza material, segregación, falta de participación sociopolítica; familias inestables y poca privacidad; y actitudes, valores y características individuales (fatalismo, dependencia, inferioridad, tendencia a vivir al día, machismo y patologías psicológicas).

La pandilla resultaría desde esta perspectiva, no solo la expresión de un desvío y transgresión social, sino una frontera cultural y económica conflictiva con la vida urbana con un territorio propio, en el que convive y transita gran parte de su cotidianeidad, como elemento de clase y/o de condición social (pobre y vulnerable), y una demarcación excluyente, es decir una “oposición cerrada entre grupos desviados y no desviados” (Kessler, 2004. p. 69), sin mezclas ni procesos sociales más complejos e híbridos con diferentes grados de integración y exclusión.

Estudios culturales, cuyo origen radica en los cincuenta (Hall y Jefferson, 2014, Hall, 2010) críticos al enfoque del desvío social, pusieron el foco de sus análisis en las identidades y subculturas juveniles con tensiones entre el mundo institucional de la familia, escuela, trabajo y tiempo libre, problematizando el enfoque del desvío, a partir del análisis de las formas de resistencia ritualizadas como respuesta ante los sistemas de control y el poder, (Feixa, 1994). Al decir de Hall y Jefferson, 2013, “una cultura incluye el «mapa de significados» que vuelve las cosas inteligibles a sus miembros. Estos mapas de significados no están simplemente en la cabeza: son objetivados en los patrones de organización social y de relación a través de los cuales el individuo se vuelve un individuo social” (P: 63).

En este marco se expresarían *subculturas juveniles*, abordadas en esta última década, analizadas entre otros en Feixa (1994), Pérez Islas (1996), Reguillo Cruz, (2000) Chavez, (2010), como expresión de un entramado dinámico entre clase social, culturas parentales y dominantes, y grupo de pares, que se forman en la actividad social con usos materiales y simbólicos (vestimenta, pasatiempos, creencias, lenguajes) y que definen estilos de vida. Se asiste de este modo, a la construcción de una identidad en diferenciación, con otros, en disputa por la hegemonía cultural y educativa (Hall y Jefferson, 2014); en sintonía a conductas de oposición a la autoridad y de la cultura conformista (Willis (1988).

Otros enfoques críticos, propios del interaccionismo sobre el *desvío social* que alteran el acento puesto en el individuo como expresión de una patología social, se expresa en Becker (2009) y Goffman (2006), siendo el desvío un proceso de construcción social, propio de una dinámica relacional, entre grupos que detentan distintos tipos de estatus e involucra la respuesta de los otros. De este modo, resulta necesaria la diferenciación entre un acto desviado (situación de infracción) y la definición de una persona como desviada (mecanismos), y la construcción de dicho desvío en clave de etiquetamiento y/o estigmatización., en tanto “los grupos sociales crean la desviación al establecer las normas, cuya infracción constituye una desviación, y al aplicar esas normas a personas en particular y etiquetarlas como marginales.

Desde este punto de vista, la desviación no es una cualidad del acto que una persona comete sino una consecuencia de la aplicación de reglas y sanciones sobre el infractor a manos de terceros” (Becker (2009. P. 28). Es decir, en los hechos las personas crean reglas de modo permanente, y con su aplicación surge la integración o el desvío del otro, con el etiquetamiento o rótulo social respectivo.

A partir de la conceptualización de modelos de desviación simultáneos y secuenciales, que consisten en identificar factores (contexto, grupo familiar, aspectos cognitivos del sujeto, etc.), en Becker se analiza el concepto de carrera del desviado⁵⁹, la cual no resulta intencional sino que surge a partir de “actos de inconformismo” (p. 45) por los que los individuos eluden sus compromisos y/o códigos convencionales al mismo tiempo que son etiquetados en la vida pública y social en su identidad como desviados.

En otro sentido, aunque bajo el prisma de la construcción social del desvío, la estigmatización en Goffman (2006) cumple un papel central, que se configura al no responder, por aspectos físicos, identidad personal y social o pertenencia social, a las expectativas que tiene el otro normal. El concepto de estigma significa “un atributo desacreditador, en tanto produce en los demás, a modo de efecto un descrédito amplio; a veces recibe también el nombre de defecto, falla o desventaja” (P. 12) que se construye en un juego de relaciones entre atributo y estereotipo, y por lo tanto entre el individuo estigmatizado y el desacreditable.

En Goffman se consideran tres tipos de estigmas. Junto con deformidades físicas, tipificadas en “abominaciones del cuerpo”, propias de discriminación, se ubican, “los defectos del carácter del individuo que se perciben como falta de voluntad, pasiones tiránicas, creencias rígidas y falas, deshonestidad [...] Por último existen los estigmas tribales de la raza, la nación y la religión, susceptibles de ser transmitidos por herencia y contaminar por igual a todos los miembros de una familia” (p. 14). Desde esta perspectiva existen de modo implícito o subyacente, a un proceso de estigmatización, una serie de aprendizajes por los cuales el individuo subjetiva esta identidad y atributo construido socialmente. La cuestión de la información resulta un capítulo singular del proceso de estigmatización, en Goffman, ya que a través de la interacción se configura la identidad virtual y social, y habría aspectos distintivos cuando la diferencia que estigmatiza al otro se hace visible de modo inmediato en el contacto social o no.

⁵⁹ En Becker (2009) el último peldaño de la carrera del desviado resulta la integración a un grupo que presenta la misma característica en cuanto a la desviación, con impacto sobre la imagen de sí mismo, con presupuestos de autojustificación con diferente grado de elaboración de acuerdo al caso.

De algún modo el control de la información da la posibilidad al encubrimiento de la visibilidad (en similitud con Becker en cuanto a la publicidad del desvío) de un estigma particular y permite cuestionar la unicidad de la identidad personal, con un marcado contraste y multiplicidad de roles que se cubren en el individuo a través de la puesta en acto de la fachada (front), como se anticipó en la introducción de esta tesis, una parte de la actuación del individuo que funciona regularmente de un modo general y prefijado, con el fin de definir la situación constituyendo en definitiva “la dotación expresiva de tipo corriente, empleada intencional o inconscientemente por el individuo durante su actuación” (Goffman, 1981: p.55).

Para este autor las personas ya dejan de ser interpretadas como personajes sociales, es decir, con acciones ligadas a creencias o lealtades por su posición social, sino por razones estratégicas, por lo cual a partir de la fachada ponen en juego solo algunos rasgos de su identidad de acuerdo al contexto y los sujetos con los que interactúa, disimulando quizá cierto estigma o desvío incorporado en su subjetividad.

En síntesis, entre los múltiples aspectos que las visiones de Becker y Goffman aportan al análisis del problema del lazo social en adolescentes de contextos vulnerables y pobres resultan prácticas auto-confirmatorias de desvío y estigma. En tanto relaciones de poder mediante, estos fenómenos dignos de una construcción social, se incorpora en la subjetividad del actor afectando su identidad social, con una naturalización de la baja estima para aprender o transitar por un nivel educativo, del que fue excluido previamente reproduciéndose así, círculos de exclusión, en los que la estigmatización y su subjetivación acarrearán una exclusión simbólica (Braga, 2003; Xiberras, 1993).

Otro abordaje radicalmente diferente al de la escuela de Chicago, y del interaccionismo social, se desprende la sociología crítica de Wacquant (2001, 2007, 2010) en sus estudios de los procesos de segregación urbanos y estigmatización territorial, propios del régimen de marginalidad avanzada caracterizado por la exclusión económica y derrumbe organizacional. Desde este enfoque, la crisis del lazo social, en tanto lazos de integración y filiación social, se expresa, en entornos hostiles marcados por la degradación espacial y una acumulación de problemáticas y/o sucesos ligados con diferentes expresiones de la violencia que derivan en “el debilitamiento de los vínculos sociales fundados sobre el territorio, es decir, su mutación en capital social y simbólico negativo estimula las estrategias de distanciamiento (yo no soy uno de ellos) que minan aún un poco más las solidaridades

locales y confirman las percepciones despreciativas del barrio” (Wacquant: 2010, p.311).

Esta crisis de lazos de integración social y del sentido de comunidad, se expresa en nuevas identidades desterritorializadas en la vida urbana, los “underclass” (Wilson, 1987), como subclase, con comportamientos sociales y pautas de autoreproducción de normas y formas de vida atípicas, en similitud a los enfoques sobre la cultura de la pobreza (Lewis, 1967). Esta subclase y su identidad se configura socialmente como sujetos peligrosos, “la escoria de la calle” (P: 169), dignos de control, la contención punitiva y la criminalización de la pobreza, constituyendo un cuarto mundo, los excluidos, o subproletariado.

Al decir de Wacquant (2010) pueden reconocerse, entre otros aspectos, “por su sexualidad descontrolada, familias dirigidas por mujeres, ausentismo masivo y altas tasas de fracaso escolar, consumo y tráfico de drogas y una propensión al crimen violento, desempleo endémico, aislamiento en vecindarios con alta densidad en familias problema” (p. 63), como responsables desde el sentido común de la crisis de inseguridad en las ciudades. En efecto, la teoría sobre los underclass resulta incorporada al sentido común por múltiples efectos que apareja, entre ellos la deshistorización, la despolitización del problema de la pobreza, la marginalidad urbana y por consiguiente, proceso de esencialización de la cuestión racial urbana.

De algún modo la estigmatización deja de ser, como aparece en Goffman, sólo una cuestión asociada a marcas individuales o que otorga la pertenencia a una raza, nación o religión, y pasa según Wacquant (2014) “una forma significativa y perjudicial de acción mediante la representación colectiva centrada en un lugar determinado” (P: 2).

La cuestión territorial en términos de “contaminación de lugar” (Wacquant, 2013, p.275) cumple un papel singular no sólo en el plano de las condiciones objetivas, sino en las creencias sociales que condicionan, a los sujetos que viven en este lugar, en términos de vergüenza y desprecio, negando su lugar de vivienda en su interacción cotidiana o transfiriendo responsabilidades a los habitantes de este lugar, distanciándose ellos mismos de un territorio cargado de una demonización social como zona de no derecho.

Dicha estigmatización incide, como se retoma en el próximo punto y en el Capítulo 6, en la sociabilidad de aquellos adolescentes y jóvenes en su regreso al nivel secundario y les proporciona desventajas estructurales y simbólicas en su vida cotidiana, a lo que se le sobreimprime la violencia (Wieviorka, 2001), experimentada como un hábitus legítimo de choque ante la dominación social, aunque no se deriva en una oposición crítica al

capitalismo y/o a las relaciones de poder.

Lejos de eso, lo que genera es una cierta jungla, según Dubet (2007), en tanto “los otros son siempre enemigos potenciales, donde importa desafiarlos permanentemente para saber dónde se ubica uno en la jerarquía de los dominantes y los dominados (p. 50). Esta escena de rupturas y enfrentamientos, resulta una de las tendencias preponderantes con que se configuran los procesos de sociabilidad en las instancias iniciales de reingreso a la educación secundaria, tal como se analiza en el Capítulo 6.

Cabe profundizar, a propósito del antecedente de Wacquant y su obra, la crisis del lazo social en contexto de exclusión, como otro campo de problematización y su revisión conceptual en el contexto de América Latina, de lo que se deriva diferentes perspectivas y una agenda de investigación de esta última década.

5. La crisis del lazo en contextos de exclusión y segregación social.

Enfoques acerca del capital social y otros lazos de sociabilidad

El análisis de la exclusión social forma parte de un frondoso recorrido en la investigación social y emerge en el escenario europeo de mediados de los setenta (Lenoir, *Les excus*, 1974) entendida, como “noción de quedar al margen social” a partir de procesos de precarización, desempleo y amenaza sobre franjas cada vez más numerosas y mal protegidas de la población (Paugam, 1996).

Su recuperación conceptual es necesaria para habilitar otro campo de problemas asociado a la exclusión, y diferentes perspectivas en torno al lazo social vigentes en América Latina, desde mediados de los 90, y como un modo de comprender analíticamente el contexto en el que se despliegan las experiencias de reingreso y su papel de mediación en la reconfiguración del lazo social. Dicho contexto se profundiza en el Capítulo 2.

Analizada desde una perspectiva socio histórica en Castel (2002), la exclusión se despliega de diferentes formas, ligadas al destierro y el genocidio; o a espacios cerrados propios de la segregación, como manicomios, prisiones y guetos, considerando una tercera modalidad de exclusión en tanto “se dota a ciertas poblaciones de un estatus espacial que les permite coexistir en la comunidad, y que se las priva de ciertos derechos y de la participación en determinadas actividades sociales” (p. 66).

Asimismo, como se anticipó en el punto 2 de este capítulo, la exclusión se objetiva como un proceso de tránsito entre zonas de integración y vulnerabilidad en un esquema de cuatro situaciones (desafiliación-afiliación, vulnerabilidad-no vulnerabilidad)⁶⁰, como “ruptura del lazo social entendida como pérdida de pertenencia social” (Espíndola, 2010, p. 11). En este sentido, la exclusión social sería la expresión más cruenta y definitiva de la crisis del lazo social, consumada en diferentes figuras sociales ligada al desecho humano, (Bauman, 2005), o a la de residuos propios de la miseria del mundo (Bourdieu, 1993), o en los underclass de la literatura americana (Wilson, 1996, retomada críticamente por Wacquant, 1996, 2001), tal como se consideró anteriormente.

En este marco, el concepto de exclusión abona a múltiples situaciones económicas, sociales y políticas, y diferentes dimensiones, como se expresa en Zayas Fuentes (2000), Atkinson (1998) y Burchardt (1998), al considerar: i) su relatividad, en tanto opera en una sociedad particular, en un determinado momento del tiempo), ii) su multidimensional, dado que abarca ingresos, consumos, participación política e interacción social; iii) su desarrollo dinámico, como proceso que ocurre a lo largo del tiempo como acumulación de desventajas, y no se restringe a una situación actual determinada, y iv) su multinivel, dado que opera en diferentes esferas de la vida (individual, por hogares, comunidades y barrios, entre otros.

Junto con diferentes posicionamientos sobre la exclusión que Silver (1995) retoma para situar la exclusión social a partir de enfoques asociados a la solidaridad funcional, especialización y monopolio⁶¹, Karsz (2004), identifica un sentido **laxo** (por su amplitud en su definición y alcance), **paradójico y especular** de la exclusión, al tiempo que legitimada como categoría social, en un campo discursivo de políticas sociales y programas globales de acción social y lucha contra la pobreza en diferentes países de la Unión Europea, desde los setenta hasta fines de los noventa (Estivill, 2003). ¿Qué significan las acepciones de la exclusión en clave paradójica y especular en Karsz?

⁶⁰Segun Estivil (2003) se consideran cuatro situaciones derivadas del análisis de Castel, dado el cruce entre empleo y protección social: i) con empleo y protección social, ii) no tienen trabajo, pero sí protección (desempleados subsidiados, pensionados, discapacitados), iii) tienen trabajo, pero no protección (economía subterránea, sector informal) y iv) no tienen ni trabajo ni protección.

⁶¹Según Silver (1995) El paradigma de la solidaridad tiene como base la integración social resultando la exclusión una herida del orden social, como externa, moral y normativa. Desde el paradigma de la especialización, fundamentado en el liberalismo el orden social es entendido como redes de intercambio entre individuos y se responsabiliza a los propios excluidos de dicha situación. Desde el paradigma del monopolio, a partir de teorías del conflicto social y relaciones jerárquicas de poder, la exclusión implica relaciones de dominación, derivado de nuevas formas de explotación en el capitalismo (Boltanski y Chiapello, 2002).

La exclusión, como categoría de análisis resultaría paradójica, y remite a problemáticas sociales (a modo de ejemplo citado por el autor, la prostitución y el consumo de drogas) que a su vez implican redes, vínculos e intercambios (subjetivos y comerciales), que dan cuenta que los excluidos “están en la sociedad” (p. 160). Es decir, lejos de estar fuera del tejido social, se ubican dentro en una condición de excluidos, pero es dicha condición (ser partícipes del desempleo, enfermedades, pobreza, desescolarización) les daría identidad, y su posición no es externa a la dinámica social. En este sentido, lo paradójico deriva en su sentido especular y/o relacional.

Es decir, la exclusión expresa un proceso en el que no solo emergen en la dinámica social, individuos con identidades marcadas por rasgos de carencia, insuficiencia forman parte de una sociedad, sino el resultado de una acción, de configuración y legitimación de otros actores y sectores sociales (Atkinson, 1998, en Frigerio 2009.p.17), en el plano institucional y político. En definitiva, el binomio exclusión-inclusión, forma parte de una dinámica oscilante del lazo social, en sistemas sociales mutuamente imbricados (Dussel, 2006; Popkewitz, 2010) y en un continuum, en contextos de vulnerabilidad social, con eventuales transiciones, de la integración a la exclusión social o viceversa.

Desde esta perspectiva procesual, dejan de tener valor analítico las categorías dentro/fuera, incluido/excluido con la posibilidad por lo contrario “de coexistencia de múltiples gradaciones de inserción en diversas esferas de la vida social susceptibles de cambiar a lo largo del tiempo” (Braga, 2003.p. 151). La imbricación entre exclusión e inclusión supone una yuxtaposición de la inclusión en la exclusión, o de inclusiones marginales, típicas de la segregación socio espacial (Wacquant, 2007, Carman et al, 2013)⁶² que deriva en una desigualdad entre grupos por su distribución en el espacio físico, ausencia de interacción entre los mismos, y una privación de derechos de los grupos discriminados (por origen étnico, casta, clase, género, orientación sexual, lengua o religión).

De ahí que junto a una situación objetiva de aislamiento socio-espacial, la segregación y fragmentación urbana, implica una dimensión subjetiva, asociada a una estigmatización territorial (Kessler, Di Marco, 2013) y a fronteras culturales que obturan o

⁶² En Carman, et al (2013), se observa cuatro modalidades de segregación espacial. Entre ellas, la *segregación acallada* alude a una producción directa, de situaciones de aislamiento ; *por default*, como resultado del abandono estatal de ciertos territorios, *indolente o positiva* propia de e clases medias y altas propia de urbanizaciones cerradas. La segregación *agravada*, con reforzamiento de situaciones de aislamiento, con experiencias acumuladas que dificultan la integración de sus miembros.

inhabilitan procesos de integración social. (Espinoza, 2013)⁶³. La expresión de mundos aislados (Saravi, 2008), da cuenta de los efectos de la segregación en la sociabilidad urbana, y la coexistencia de mundos diferentes, y desiguales, por lo cual el problema fundamental no es tanto la ausencia de sociabilidad, en tanto en ciertos casos dichos lazos son fuertes y vitales, y posibilitan estrategias, al menos de supervivencia en el propio círculo de desventajas sociales. El problema de la sociabilidad, radicaría en base a los aportes de Wilson (1995) Feldman y Murrin (2001) en establecer relaciones y vínculos personales, familiares y laborales, con otro (s), propio de los lazos débiles (Granovetter, 1973) para interactuar, con otros ámbitos no definidos por la exclusión (Lema 2011). Esta situación deriva y potencia, tal como lo anticipa Wacquant (2007), ya abordado anteriormente, bajo la idea de *parias urbanos*, con la cristalización en grupos particulares, situados en los márgenes, de todas las amenazas que entraña en sí una sociedad”, con el retorno de las “clases peligrosas” (p.70-72) y el despliegue de etiquetamientos de la juventud que transita por estos barrios y o comunidades, y puede traducirse al decir de Reguillo (2000) en ser violento, vago, ladrón o asesino en potencia (P.155 56).

Esta perspectiva de inclusión por segregación, anticipada en Castel (1997) fue abordada en diferentes estudios sobre ciudades de América Latina y procesos de segregación residencial y segmentación (educativa, laboral), (como los casos de D.F Mexico, Montevideo, Santiago de Chile y Bs As) en los estudios respectivos, de Saravi, 2008, Katzman, 2001; Veiga, 2004; Link y Valenzuela, 2014; Soldano, et al, 2018) y considerados en otros trabajos bajo el concepto de insularización (Soldano 2008)⁶⁴.

En el campo de las políticas y los análisis acerca de la desigualdad educativa, dicha segregación fue considerada, entre otros aspectos, bajo la categoría de inclusión excluyente (Gentili 2009, Gluz y Moyano 2011) como expresión de una reconfiguración en las

63 Espindola Ferrer (2013) en base a una diversidad de situaciones de adolescentes en barrios segregados de la Ciudad de Montevideo, sostiene diferentes modos de integración social, en su tensión con la desafiliación. En base a dimensiones institucionales (educación, trabajo, respeto a las normas de convivencia, y participación en grupos sociales y subjetivas) y sus relatos biográficos se elabora una tipología que incluye la integración lograda, anhelada, desafiliación resistida y consumada.

64 En Solano (2008), en línea con la perspectiva de Wacquant y el nuevo régimen de marginalidad urbana, y la visión de Svampa (2004) sobre fragmentación espacial, se aborda la insularización en el Gran Bs As, como expresión de una dinámica de relegación social y territorial y de asistencia sistemática. Dicha insularización reúne en un mismo territorio, población con problemas de acceso al empleo y de ingresos, baja capacidad de consumo de bienes alimentarios y no alimentarios, graves problemas de traslado hacia sitios extrabarriales (Ej servicios sanitarios y educativos o de esparcimiento. Dichos espacios de insularización se caracterizan por su capacidad para condicionar territorialmente las formas de la sociabilidad y la reducción del espacio circundable que sólo resuelve al mínimo de la supervivencia, los problemas de ingreso y de consumo.

instituciones del sistema educativo, de sus mecanismos de exclusión, lo que deriva en la circulación de sus estudiantes por fronteras débiles o bordes, entre una integración relativa y precaria, junto con procesos potenciales o definitivos de exclusión.

Dichos bordes se expresan, al decir de Frigerio (2016): “entre un adentro (presentado como el “buen lugar”, donde es bueno “tener un sitio”, lugar de ciudadanía plena) y un afuera (próximo a la intemperie, o directamente descampado, donde trona la intensidad des-subjetivante de numerosas políticas, allí donde la ciudadanía es solo una formulación sin performatividad, donde es necesario recurrir a la dudosa estrategia de auto-declararse o someterse a la encuesta social que lo adjetive como pobre, vulnerable, miserable, para tener acceso a los derechos que los ciudadanos plenos poseen...” (P.26)

En síntesis, la exclusión evidencia una ruptura creciente del lazo social, como un proceso inacabado del vínculo simbólico que une al individuo con la sociedad, con efectos en un sentido político al ejercicio de los derechos ciudadanos, que se diluyen o invisibilizan de la vida pública. Junto con la dimensión económica e institucional, entre otros del sistema educativo y del mercado de trabajo; se despliegan vertientes simbólicas y políticas de exclusión, con resonancias a nivel subjetivo por la ausencia de reconocimiento en una dinámica acentuada de individuación social (Robles Salgado 2005)⁶⁵.

Dicha exclusión, que en las ciudades tiene la contracara propia de la concentración espacial y estigmatización territorial, expone a los más pobres a diversas formas de daño incluidos mayores grados de violencia interpersonal y delictiva (Auyero y Burbano de Lara, 2012) y en su dimensión subjetiva, a una violencia simbólica que reproduce y consolida relaciones de poder y desigualdades sociales.

Al mismo tiempo, la exclusión pone al descubierto la opacidad y lejanía, casi inalcanzable, de la participación ciudadana como contracara de la “nula vida” (Agamben, 2003)⁶⁶, la cual se encuentra en el “umbral entre lo humano y lo no humano, incluida solo por exclusión, es decir, exceptuada de la existencia política” (Quintana, 2006, p. 46).

65 En Robles Salgado (2005) se distingue los procesos de individualización e individuación social, propia en el primer caso, de sociedades de mayor nivel de industrialización y procesos de auto confrontación asistido, en tanto en el capitalismo periferico, la individuación alude a una auto confrontación desregulada propia de procesos inestables, precarios con redes frágiles para la supervivencia y la exclusión.

66 En Agamben (2003) se retoma la concepción foucaltiana de nula vida, como escisión inicial entre vida biológica (zoe), propio de la polis aristotélica, separada de todo contenido político (bíos) y al margen del ordenamiento jurídico. La nula vida se incluye en la vida política occidental bajo la forma de excepción, a

En situaciones más extremas, la exclusión social remite a la expulsión de la vida ciudadana, propia de la oposición, escisión, como señala Berrio Puerta (2010): “Entre la vida natural o nuda vida y la vida cualificada política propia de un individuo, grupo o comunidad” (p. 18), como fueron los campos de exterminio o los modos actuales de indigencia en los que se los despoja a los individuos del estatuto de ciudadanía.

El enfoque de Castel sobre la desafiliación y la exclusión, analizado críticamente en Braga, (2003) y Espindola Ferrer (2013) por su modelo social “en cascada” de vulnerabilización y rupturas de vínculos, daría cuenta solo de los mecanismos de expulsión de aquellos integrados a los que se empuja hacia los márgenes sociales. De acuerdo a esta crítica, dicho modelo no incluye una visión estructural, crónica y persistente de la pobreza, de aquellos que “quedaron afuera” de los procesos de modernización económica, sumergidos en la pobreza e indigencia y propia de desigualdades sociales, que previo a los aportes de Castel (2002) fueron consideradas en el debate latinoamericano de los setenta bajo la categoría de marginalidad (Minujim 1992, 1994, 1998; Zicardi, 2000), como expresión del impacto del capitalismo industrial en países dependientes en América Latina (Quijano, 1970 y Nun, 2003).

Reconociendo estos límites explicativos del enfoque de Castel, la exclusión junto con ser capturada en sus sentidos más diversos, requiere ser analizada tanto en su modo *procesual*, que integre dinámicas de pasaje o cascada de integración a la vulnerabilización, como en su aspecto estructural propios de la pobreza y la desigualdad social con la consecuencia más dramática en ciertos casos de expulsión de la propia órbita de la humanidad. Desde esta multiplicidad de sentidos, y posiciones sociales, al analizar la exclusión se incluye la “nueva exclusión” propio de la cuestión social de Castel (2002) dado los procesos de precarización laboral y desempleo, pero cabe el reconocimiento de numerosos individuos y grupos humanos de los sectores más pobres, ubicados en una

merced del poder soberano y se configura en una relación de bando (a bandono) y la *zôe* del ciudadano queda a disposición de la decisión soberana en la forma de suspensión.

situación límite, sin integración al mundo del trabajo y con condiciones mínimas para la reproducción de su vida individual y social. En este segundo grupo, del que forma parte el universo de pobres estructurales, abordados en el Capítulo 2, según Ribeiro (2000) “el no reconocimiento se traduce en una clara exclusión de derechos. Estigmatizados como los anteriores, sufren el proceso específico de no ingresar en el mundo de los derechos, o de ser expulsados total o parcialmente” (P. 2).

Cabe distinguir en los próximos puntos dos perspectivas que emergieron del campo de investigación, particularmente en América Latina a partir de estudios sobre el capital social, y desde la teoría de los soportes, derivadas de aportes de Martuccelli (2007), para fortalecer los lazos, en contextos urbanos de pobreza, y exclusión social.

5.1. El enfoque del capital social.

Uno de los ejes centrales de las políticas sociales e iniciativas de la sociedad civil en la América Latina de los noventa, destinadas a la pobreza, y la crisis de los procesos de integración y cohesión social, tuvo como focos de intervención el incremento del capital social y la gestión de redes sociales, en clave territorial y organizacional (Cardarelli y Rosenfeld, 2000; Lechner, 2000, Danani 2004), con un replanteo de responsabilidades entre el sector público y privado respecto del mercado. (Oszlak, 1994; Coraggio, 1999, Hintze, 2003). Entre sus múltiples acepciones, el capital social remitió a normas, instituciones y organizaciones que promueven la confianza, la ayuda recíproca y cooperación en su dimensión tanto individual y comunitaria (Durston, 2000, Putnam 1993)⁶⁷.

De ahí que en Bourdieu (1985) a partir de una perspectiva instrumental y estratégica de la acción, por la mediación del capital social los individuos acrecienten sus recursos económicos y capital cultural, gracias al contacto con otros individuos o instituciones, de las cuales obtienen en ciertos casos credenciales valoradas socialmente. Coleman (1998), desde otro enfoque inscrito en la teoría de la acción racional, analizado en Portes, 1999, las expectativas de reciprocidad y el grado de “cercanía” de las relaciones entre individuos

⁶⁷ Putnam (1993), en base a estudios realizados al sur de Italia, el capital social se objetiva en rasgos básicos de la organización social, las relaciones informales de confianza y cooperación, y la asociatividad formal y el marco institucional, normativo y valórico por lo cual se configuran lazos de confianza social.

facilitarán una acción colectiva y dan lugar, a cierta cohesión en la trama social y comunitaria. Desde estas perspectivas, más allá de sus diferencias, subyace que las relaciones de confianza personal se producen cuando existen normas de reciprocidad y redes de compromiso cívico (Lechner, 2000).

De todos modos, cabe señalar brevemente la visión de Portes (1999) en torno al capital social negativo, por la cohesión de ciertos lazos sociales que aportan beneficios en el interior de un grupo aunque en detrimento del acceso a otros recursos, bienes o vínculos intersubjetivos, tiene implicancias en términos de auto segregación, mayor cierre y control de conductas de sus miembros, y exigencias de conformidad.

En línea con esta perspectiva sobre capital social negativo, Granovetter (1973), distingue la fuerza del vínculo en base a una serie de indicadores, revistados luego críticamente por diferentes autores⁶⁸, como combinación de la cantidad de tiempo, la intensidad emocional, la intimidad, que definen las categorías de lazos sociales fuertes y débiles, en tanto, los primeros son propios entre los individuos que presenta proximidad (por grupo familiar, vecindad, amistades, etc), mientras que los débiles son potencialmente puentes hacia otros entornos sociales e información disponible socialmente.

En estudios sobre redes de organizaciones comunitarias (Forni et al 2013), se observan dos alcances diferenciados de estos lazos débiles: *el capital social de puente y escalera*. Mientras el primero refiere a nexos horizontales que vinculan a personas de diferentes grupos con situaciones socio económicas similares, en distintas ubicaciones geográficas, en el capital social escalera, implica intercambios asimétricos y vínculos con lazos verticales, entre actores sociales y el Estado (Raczynski y Serrano, 2005).

En definitiva, el lazo social débil, como puente, se establece entre personas con una relación menos cercana, por pertenecer a círculos socialmente distintos en relación con las que maneja en su entorno inmediato lo cual alteraría, procesos de segregación social y modelos de clausura o encierro.

La investigación social sobre capital social, en diversos países de la región (Lomnitz (1975) y Labacana y Cariola (2003), se focalizó mayormente en estrategias de supervivencia, propias de lazos fuertes, consideradas como mecanismo de emergencia, cuya

68 En Gomez y Verd (2013), en base a estudios de Marsden y Campbell (1984) se aborda críticamente la definición de indicadores de Granovetter, y se desarrolla la dimensión expresiva, estructural, y social, sobre las que puede versar la noción de fuerza del vínculo.

función económica como red de intercambio se limita a producir seguridad en contextos de pobreza y vulnerabilidad, ante la ausencia de intercambio del mercado o de una redistribución de recursos por parte del Estado.

En Argentina, algunos de dichos estudios se realizaron con la crisis social del 2001 y la centralidad que asume el sector informal de la economía urbana, junto con experiencias de trueque (Hintze, 2003; Bombal, 2002). De modo particular estos estudios en organizaciones barriales de desarrollo comunitario en contextos de pobreza y vulnerabilidad, detectaron distintas formas de capital social (Forni, 2001, 2004, 2007)⁶⁹, en experiencias de articulación inter organizacional, o acciones colectivas con movimientos dispares por la relación con el Estado (de lucha, enfrentamiento o capacidad de gestión y acuerdo) y la heterogeneidad de las organizaciones de la sociedad civil (Merklen, 1997).

Sin embargo, se observa que es necesaria la existencia *previa* de capital social entre los integrantes de la comunidad, para que las estrategias de articulación con otros actores más distantes sean viables y permitan fortalecer el capital social con personas diferentes y mediante vínculos débiles (Forni y Nardone, 2017).

De ahí que desde la investigación social, junto con poner en cuestión el papel funcional del capital social en la autogestión comunitaria, en contextos de políticas neoliberales, (Cardarelli y Rosenfeld, 2000), se advierte en los barrios y contextos más críticos un proceso de “deterioro y o erosión” (González Rocha, 2006: 142) del capital social y de las redes, propio de la inestabilidad laboral y la segmentación social lo que redundaría en vínculos más frágiles y un cierto aislamiento social (Katzman 2001).

Tal como lo expresa Saravi (2007) “las fuentes del capital social no han desaparecido. Los amigos, los vecinos, los familiares, las redes sociales aún permanecen pero dada la homogeneidad social de su composición, no resultan útiles para prever los recursos necesitados o buscados” (P: 75). Esta conclusión de Saravi, se replica con similitud en otros estudios Dioses, 2007, González de la Rocha y Ornelas (2006)⁷⁰, realizados en ciudades de

⁶⁹ En Forni (2007), a partir del estudio realizado en el Conurbano, se diseña una tipología del capital social sobre la base de dos variables (intensidad de sentimientos de conexión y niveles de simetría), a saber: capital social de unión (intensos sentimientos de conexión, simetría, cercanía); capital social grupal (moderados sentimientos de conexión, simetría, cercanía), capital social de puente (moderados sentimientos de conexión, simetría, distancia); capital social de escalera (limitados sentimientos de conexión, asimetría, distancia).

⁷⁰ Gonzales de la Rocha (2006), en similitud con los aportes de Di Leo y Camarotti (2013) da cuenta, en base a un estudio cualitativo de diferentes tipos de soledad que viven jóvenes y adultos mayores, y experiencias

diferentes países de la región (ej. Lima México, Buenos Aires), ratifican el diagnóstico en torno al aislamiento social en procesos de segmentación laboral, educativa y residencial urbano, y el consiguiente debilitamiento de la reciprocidad, y ayudas mutuas, con lo cual, más allá de las reconfiguraciones del espacio público comunitario en escenarios de crisis, el vínculo con los otros se encontraría limitado a grupos de proximidad afectiva en tanto lo común, comienza a percibirse como un lugar inseguro y peligroso

5.2. La crisis del lazo, vulnerabilidad y otros modos de sociabilidad:

La búsqueda de otros soportes

En esta última década, estudios con adolescentes y jóvenes de sectores pobres en la Argentina, atravesados por situaciones de vulnerabilidad que ponen en jaque el lazo social (Feldman, 2002, Di Leo y Camarotti, 2013), retoman su mirada acerca del capital social, como constructo híbrido y heterogéneo, de relaciones sociales entre diferentes esferas sociales e institucionales (como grupos familiares, el barrio, el trabajo informal, los amigos) con la inmersión en ciertos casos, en prácticas ilegales y el debilitamiento de mecanismos de integración social e individualización creciente en dichos sectores sociales. En esta nueva generación de investigaciones, se intentó alterar el debate dual por la existencia o inexistencia de vínculos, sino captar según Feldman (2002) “el despliegue de una diversidad de relaciones que permitan registrar tipos de situaciones y con ello identificar contactos o aislamientos, en áreas específicas de interacción en diferentes contextos de sociabilidad.” (p.23).

Bajo el intento de problematizar los enfoques sobre las culturas tribales o de pandillas asociados a la influencia de la Escuela de Chicago, en Kessler (2002), se analizan escenarios de sociabilidad coexistentes por los que transitan los jóvenes de sectores pobres en escenarios de vulnerabilidad, fragilidad y violencia. En dicho trabajo resulta de envergadura, la distinción de los planos de sociabilidad comunes y diferenciales entre barderos, típicos disruptores de reglas de convivencia (por ejemplo poner música fuerte, peleas irritativas en una comunidad o barrio) de aquellos que intervienen como proveedores de recursos/dinero mediante una acción delictiva.

individualizas de un porvenir incierto con el entrecruzamiento de situaciones límite propias de consumos adictivos, encierros, situaciones familiares conflictivas o inserciones laborales precarias.

En ambos casos se trata de acciones grupales no cerradas al estilo de pandillas, por lo cual habría una pluralidad en los grupos de pertenencia. De acuerdo a dicho estudio, es el barrio el espacio de sociabilidad por excelencia con lo cual se constituye en una frontera o límite para efectuar alguna situación por fuera de la ley, aunque por supuesto, habrá situaciones o fenómenos excepcionales que rompan con esta norma.

A la vez, el barrio resulta un espacio social que para el caso de villas o zonas críticas de viviendas, queda sesgado por una diversidad de etiquetamientos, y atributos negativos ligados con la peligrosidad, el miedo y la violencia que subyacen a los fenómenos de estigmatización territorial (Wacquant, 2014) que experimentan adolescentes y jóvenes de sectores pobres y vulnerables (Kessler, Di Marco, 2013, Capriati, 2013).

Dicha estigmatización, les proporciona desventajas estructurales y simbólicas a sus vida cotidiana, que en ciertos casos, se materializa con situaciones de violencia (Wieviorka (2001) en sus formas de sociabilidad, y da lugar a modos de vincularse, o enfrentarse a otro tipo de registros de corte emocional, como resultan las miradas que lastiman (Di Leo, 2013), ante el acecho de una situación, percibida por los propios jóvenes, como discriminatoria, privado de reconocimiento, “de estigmatización o humillación” (141).

En este marco, la emergencia de otros soportes, abordado conceptualizado anteriormente en Martuccelli, constituyen recursos que revitalizan sus lazos sociales y una hipótesis de trabajo en estudios con adolescentes en contextos vulnerables, (Camaroti, y Guelman, 2013), que asume evidencias en las relaciones de afectividad entre pares (Farina, González, 2013), el consumo de sustancias y/o diferentes adicciones.

Dichas evidencias, son parte de sus experiencias sociales, en sus procesos de sociabilidad, más allá de las instituciones de la modernidad, con la confluencia de nuevas sensibilidades, como efecto de la globalización y cambios tecnológico (Barbero, 2002) en las que constituyen sus identidades, no necesariamente ancladas en territorios locales (Reguillo 2000) en la búsqueda de un reconocimiento afectivo, jurídico moral o ético social (Di Leo, Camarotti 2015) y una huida ante situaciones críticas de su entorno próximo con la multiplicación de los riesgos de vida que deben enfrentar, más aún si resultan adolescentes y jóvenes que viven situaciones y en escenarios de alta adversidad social.

En este marco, Epele (2010) analiza a la luz de la circulación y uso de drogas, en escenarios de pobreza, vulnerabilidad y mercantilización del bienestar, da cuenta de la configuración de “nuevas formas de anudamiento que producen a través del consumo,

nuevas economías y prácticas de intercambio, otros placeres, y gratificaciones, nuevas pérdidas y sujeciones” (43). Del mismo modo, la maternidad y paternidad temprana (Fainssod, 2008; Vázquez, 2015), no solo expresarían situaciones de vulnerabilidad, sino experiencias sociales orientadas por otros soportes de proximidad.

6. Síntesis, recapitulación y nuevas preguntas sobre la experiencia de reingreso y el lazo social

La crisis del lazo social, analizada en este capítulo a partir una sistematización de perspectivas y diferentes campos de problemas, da cuenta del doble sentido del lazo de entramados de socialización intersubjetivos, y de un campo más amplio de relaciones y esferas sociales e institucionales, como ser del Estado, el mercado la sociedad civil y o ámbitos comunitarios, con otros actores, que trascienden su cotidiano.

En este sentido, el lazo social no constituye solo en un observable de los vínculos y relaciones informales propios de la vida cotidiana, sino “una forma de relación social mediada por la cultura, el lenguaje y la historia” (Carballeda, 2013, p.3), que da cuenta de la relación entre individuo y sociedad, atravesado por aspectos materiales y simbólicas constitutivas de la subjetividad.

De ahí que el lazo, de acuerdo a las perspectivas clásicas y contemporáneas abordadas en este capítulo, remite a diferentes categorías de análisis como la sociabilidad, la desafiliación y múltiples soportes; diferentes formas de menosprecio y reconocimiento.

Investigaciones de la última década sobre adolescentes y jóvenes en contextos de pobreza urbana y vulnerabilidad, analizan no solo los límites del capital social, para revertir fenómenos de aislamiento, sino el crecimiento de demandas de mayor reconocimiento y una búsqueda subjetiva de otros soportes que trascienden los proporcionados por las

instituciones de la modernidad, (por ej. la escuela y o el trabajo) como respuesta a una multiplicación de los riesgos de vida que deben enfrentar (Araujo y Martuccelli, 2012).

En este sentido, cabe considerar la experiencia de reingreso no solo en su papel de mediación, sino de soporte, para la reconfiguración de lazos para la integración social, ante la experiencia previa de abandono y pérdida de espacios de socialización. (Carballeda, 2013); y nuevos interrogantes respecto de las transiciones y procesos de sociabilidad en el reingreso al nivel secundario; y las tensiones entre menosprecio, y reconocimiento que experimentan y subjetivan adolescentes y jóvenes, en su pasaje por el sistema educativo.

Cabe interrogarse si dichas relaciones de reconocimiento, asumen sentidos diferenciados en los CESAJ, las ER y los BP. Dicha pregunta se repone en los próximos capítulos de la tesis.

CAPITULO 2

Pobreza, vulnerabilidad en adolescentes y jóvenes de contextos urbanos. Enfoques, problemáticas emergentes y contextos institucionales.

Introducción

En la introducción de esta tesis, se abordó en su último punto, los radios censales (CNPV, 2010), de los territorios urbanos cercanos a los CESAJ, ER y BP seleccionados para esta investigación, la condición de pobreza, vulnerabilidad y segregación, donde vive gran parte de la población adolescente y joven que asiste a dichas instituciones, para el reingreso a la educación secundaria.

En este capítulo se amplía este foco de reflexión en torno a las condiciones de vida de dicha población adolescente y joven, a partir del análisis a nivel regional y nacional, de la pobreza según variaciones intercensales del período 2001-2010 y Encuesta Permanente de Hogares (EPH) (2006-2016) junto con mediciones alternativas, enrolados en el desarrollo humano (IDH), lo que permite evidenciar la crisis del lazo social, de un modo más estructural, más allá de las particularidades que ofrecen este campo de investigación.

En segunda instancia, en el escenario de diferentes olas de investigación sobre la vulnerabilidad social y su impacto en la infancia y juventud, se recuperan tendencias de estudios nacionales y regionales de últimas décadas, de problemáticas emergentes en contextos críticos en los bordes de la exclusión, entre otros, el trabajo adolescente juvenil, el embarazo, maternidad y paternidad temprana y consumos de sustancias ilícitas adictivas,

Dichas problemáticas, se conceptualizan en el último apartado, a partir de las representaciones de los docentes de los CESAJ, ER y BP, y los modos de significación de estas experiencias sociales que demarcan identidades sociales (Kosoy, 2012) y procesos de socialización en los bordes de la exclusión de aquellos adolescentes, jóvenes y adultos que reingresan a la educación secundaria y que desbordan la esfera familiar y escolar.

Al considerar los modos de significación de los docentes, se retoma el concepto de hábitus, como “sistema de disposiciones duraderas y transferibles, como principios y organizadores de prácticas” (Bourdieu, 2007, p. 86), que delimita estrategias para la clasificación escolar y social del otro (Bourdieu y Saint Martin, 1998; Kaplan, 1992, 1997).

Cabe aclarar que, si bien en esta tesis, tal como se anticipó en la introducción, al hábitus se lo analiza críticamente a partir de la obra de Lahire (2004, 2012, 2017), por su enfoque sobre las disposiciones para la comprensión de los procesos de sociabilidad, esto no implica dejar de reconocer el papel del hábitus en la representación de los docentes, y la configuración de un discurso constitutivo del mundo social (Phillips y Hardy, 2002; Fairclough y Wodak, 2000) y sobre juventudes asociados tradicionalmente a la patología social, o a enfoques culturalistas (Chaves, 2006)

Estas narrativas, se complementan con la voz de los adolescentes y jóvenes que transitan por dichas instituciones a los que subyacen modos particulares con que describen sus experiencias sociales, a las que subyace clasificaciones sociales, propias de una doble estigmatización de ser pobres y jóvenes atribuidas por el espacio de segregación social que estructura y limita su mundo cotidiano (Bourdieu, 1999).

1. La investigación social en torno a la pobreza en adolescentes y jóvenes.

Enfoques para su medición y su revisión conceptual

La infancia y adolescencia son los grupos poblacionales más vulnerables de la población a nivel regional y nacional, de los ciclos económicos recesivos y escenarios de pobreza, con impacto significativo en su calidad de vida, al acceso a servicios básicos, y ejercicio efectivo de sus derechos, entre otros, la salud, vivienda, alimentación y escolarización. Esta situación tensiona el imperativo de desarrollo humano y social vigente desde la década de los 50 en marcos regulatorios y globales de políticas elaborados bajo una perspectiva de derechos⁷¹, consolidados en Argentina, en sus leyes más recientes, entre otras en la Ley Nacional N° 26.061 /2005 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, la Ley Nacional de Educación N° 26.206 /2006, Ley N°26390 (2008) de Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente.

71 Declaración Universal de los Derechos del Hombre (ONU, 1948); el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1966); la Declaración sobre el Derecho al Desarrollo de la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU, 1986)

Solo a modo de considerar la magnitud de este problema a nivel regional (Minujim, et al, 2006) desde fines de los 90 se señala que la proporción de niños de 0 a 12 años en situación de pobreza era de 59% y al 2005, un 20% de población menor de 18 años de doce países latinoamericanos vive en situación de privación absoluta (CEPAL/UNICEF, 2010).

Tal como lo expresa la literatura de organismos nacionales e internacionales, en dichos estudios, primó un enfoque sobre pobreza restringido, asociado a necesidades básicas insatisfechas (NBI) en tanto “forma degradada de la condición humana” (Lo Vuolo, 1999, P. 11). Este enfoque basado en las NBI capta la pobreza estructural, por lo cual se pondera la proporción de población que “no alcanza los niveles mínimos de satisfacción de las necesidades básicas o no tiene acceso a recursos clave para poder satisfacer esas necesidades” (p. 135). Del análisis del período 2001-2010 por fuentes censales, se registró una reducción del 23% de hogares con NBI (5,2 puntos porcentuales menos) respecto del 2001. Esta tendencia a la baja de población con NBI se produjo en la mayoría de las jurisdicciones, particularmente aquellas más rezagadas al 2001 (a excepción de Sta Cruz y Tierra del Fuego), y en el caso de Bs As y CABA, la disminución es del 15, 8% al 11, 2%, y del 7,8% al 7% respectivamente.

Dichas bajas significó para estas jurisdicciones variaciones del -4,6% y 0,8%. En este período y sobre la base de este indicador, se observaron mejoras significativas sobre el mercado de trabajo poscrisis 2001 (Lindenboim, 2015; Becaria, 2017) y, en particular, en el período 2002-2007, a partir de una ampliación de la fuerza laboral en la pequeña y mediana empresa, sumados a otros mecanismos de atención a los sectores más afectados por la desocupación, como fue el diseño y gestión del Plan Jefas y Jefes de hogar (2002) y la Asignación Universal por hijo (AUH, Decreto N° 1602, 2009).

Cabe considerar que desde mediados de los ochenta se complejizaron en Argentina (IPA, 1985-1986)⁷², las mediciones de pobreza, a partir del enfoque centrado en ingresos, por lo cual considera “línea de pobreza” (LP) a población cuyo ingreso está por debajo de los costos de una canasta básica alimenticia, más bienes y servicios no alimentarios (vestimenta, transporte, educación, salud, etcétera), con el fin de obtener el valor de la Canasta Básica Total (CBT).

⁷² La Investigación sobre la pobreza en la Argentina (IPA), INDEC (1985-1986) permitió la elaboración de la canasta de alimentos (CBA) a partir de la Encuesta de Ingresos y Gastos (1985-86) realizada para el Conurbano bonaerense. La valorización de la CBA, con las pautas de la OMS, marco la línea de indigencia.

A partir de este enfoque y la combinación de LP/ con el indicador NBI, en base a métodos integrados se definió una tipología de pobreza, como analiza Moreno, 1998, basada en grupos poblacionales no pobres o integrados, pobres estructurales o indigentes, y la categoría de nuevos pobres o pauperizados (Minujin (1998), que tienen NBI satisfechas, con ingresos inferiores a la LP. Este grupo en el periodo 1998- 2003, asciende del 22, 8 % al 43, 2% (Kessler y Di Virgilio, 2008),

Si se considera los datos de línea de pobreza en base a la lectura en el periodo 2006-2016 de la (EPH), al 2006 un 30% de la población del total de aglomerados urbanos se encontraba por debajo de la LP, y un 35% se concentraba en el Conurbano Bonaerense con una proporción de indigencia más alta (12,2%) que a nivel nacional (11,2%).

El caso de la CABA, si bien presenta menor población, reunía los valores más bajos: un 13% bajo la línea de pobreza y un 4%, en indigencia. (Cuadro 1). Diez años después, los valores de EPH (2016) son igualmente críticos, aunque con sensibles mejoras y de difícil comparabilidad por criterios metodológicos divergentes de medición⁷³. (Pizarro, 2018). Esta mejora radica en la disminución de la indigencia y una leve diferencia en baja de la LP (cerca a un punto y medio porcentual).

Esta tendencia se replica en el Conurbano Bonaerense y en CABA (Cuadro 1) cuya mejora en el periodo 2006/ 2016, es notable, con tres puntos porcentuales menos, como consecuencia de niveles de ingresos y tamaño de los hogares⁷⁴ en dichas jurisdicciones (Becaria, 2017). Otro de los factores explicativos de la pobreza por ingresos, se expresa en la condición de empleo del jefe o jefa de hogar (ocupado o desocupado) y los niveles de precariedad de dicha inserción laboral.

73 En Pizarro, 2017, se analiza el cambio de metodología en la medición es del INDEC post 2016, para la construcción del indicador LP y LI, vinculados con cambios en la medición de ingresos de los hogares y la composición de los bienes incluidos en la Canasta básica alimentaria (CBA) y canasta básica total (CBT)

74 En Becaria (2016), para el período 2006-2016, señala que el ingreso por familia promedio del conurbano bonaerense es de aproximadamente la mitad que el correspondiente a CABA. De todos modos, esta disparidad en los niveles de pobreza también se relacionaría con los tamaños medios de los hogares. En el conurbano el tamaño medio corresponde a 4,2 personas por hogar mientras que en CABA es de 3,1.

Cuadro 1

Porcentaje de población bajo la Línea de Pobreza y Línea de Indigencia. Argentina, Conurbano Bonaerense y Ciudad de Buenos Aires. Año 2006/ 2016

Unidad Territorial	2006	2016	2006	2016
	% bajo LP		% bajo LI	
Total 31 Aglomerados Urbanos	31,4	30,3	11,2	6,1
Gran Buenos Aires	34,5	34,6	12,2	7,5
Ciudad de Buenos Aires	12,6	9,5	4,2	2,3

Fuente: Elaboración propia en base a Datos de EPH IV Trimestre-INDEC. Años 2006 y 2016

A partir de mediciones oficiales de 2016 para el total de aglomerados urbanos por grupos de edad, se registra que un 36% de la pobreza se concentra en la población infantil (Cuadro 2, y casi un 10 % alcanza la línea de indigencia—, con lo cual se constituye así en el estrato de mayor fragilidad nacional. En segundo lugar, se encuentran los jóvenes entre 15 y 29 años, quienes transitan la escolarización secundaria o en muchos casos se encuentran en los umbrales del ingreso al mundo del trabajo con las dificultades que conlleva el acceso al primer empleo en más de un tercio de esta población (Becaria, 2016)⁷⁵.

Cuadro 2 - Porcentaje de población bajo la Línea de Pobreza y Línea de Indigencia Total Aglomerados Urbanos – Año 2016

Grupo etario	% bajo Línea de Pobreza	% bajo Línea de Indigencia
0 a 14 Años	36.2	9.6
15 a 29 Años	28.6	7.6
30-64 Años	20.9	4.9
65 y Más	6.5	0.9

Fuente: Elaboración propia en base EPH - INDEC. Año 2016

En una lectura dinámica del período 2006-2016, el impacto de los procesos de empobrecimiento en la población infantil y juvenil, muestra cifras alarmantes. Si bien en estos grupos poblacionales (franja de 0 a 14 y de 15 a 24 años), habría durante este período, una leve reducción de la indigencia, se incrementa del 11% y 13% la población de estas franjas etáreas bajo LP (De Angelis, 2017), en tanto en los grupos de mayor edad, de 24 a

⁷⁵ Según INDEC (2014), en base a una encuesta nacional sobre condiciones de vida de jóvenes de 15 a 29 años residentes en centros urbanos de 2.000 o más habitantes, el 31,7% nunca había trabajado; el 30% no se encontraban trabajando, aunque lo hizo en otra oportunidad; y el 17% no se encontraba trabajando.

40 años, 41 a 65 años y 66 o más años, la población bajo LP se ubica en el 8%, 6%, y 7% respectivamente.

En el Conurbano Bonaerense según EPH 2016 (Cuadro 3), en similitud a varias regiones del país y al total país⁷⁶, de un 34% en condiciones de pobreza e indigencia (Becaría, 2016), en consistencia con un estudio de Repetto, et al (2016)⁷⁷, cerca de un 50% de niños y adolescentes, menor de dieciocho años, se encuentra bajo la condición de pobreza. En CABA, en contraposición a la tendencia del Conurbano, el promedio de pobreza en infancia y adolescencia (hasta los 17 años), no alcanza el 18%, aunque se agudiza en las Comunas de la Zona Sur de CABA, que concentra gran parte de villas de emergencia y asentamientos, como se describe en la introducción de la tesis, y altos niveles de desocupación, menores ingresos per cápita familiar y tasas de escolarización muy por debajo del promedio de la Ciudad (Abelenda, et al 2016; Albergucci, Mario, 2019)⁷⁸.

Cuadro 3 – Porcentaje de población bajo línea de pobreza según grupo etario Total país, – Conurbano Bonaerense y Ciudad de Bs As (2016)

Grupo etario	TOTAL	Conurbano	CABA
0 a 17 Años	45.8	49.6	17.3
18 a 54 Años	28.1	31.9	8.8
65 y más	8.3	10	1.9

Fuente: Elaboración propia en base a datos de EPH-INDEC. 3er trimestre. Año 2016

Cabe considerar en este cuadro de situación, un acople que se produce entre pobreza y mejoras en el acceso y finalización del nivel secundario en el período 2006- 2016, con lo cual cambia el perfil de la población adolescente joven pobre y los niveles educativos alcanzados. En efecto, para dicha década habría un incremento de población pobre e indigente con secundaria completa, inclusive por encima de la población general (Gráfico 1), pasando del 19.8% al 30, 1% en comparación a los cambios del 23, 7 al 26% de la población total (De Angelis, 2017). Esta tendencia expresa la sincronía entre los procesos de

⁷⁶ Según EPH 2016, del total país, un 30% y 6% de la población está en condiciones de pobreza e indigencia. En Conurbano dicha tendencia es del 29% y 5% respectivamente. Si bien Cuyo, Noroeste y Noroeste concentran índices más altos, la mayor densidad poblacional se encuentra en Conurbano.

⁷⁷ En Repetto, et al (2016) a través de EPH 2003- 2012, se observa que 18% de adolescentes (15 a17) y 12% de los jóvenes (18 a 24 años) eran pobres, y el porcentaje de adultos ascendía a 8%

⁷⁸ En Abelenda (2016) Según Censo 2010, el 5,7 % de la población de la CABA vive en villas y asentamientos, con una distribución desigual respecto de las Comunas de Zona Sur. En la Comuna 8 la tercera parte de su población vive en este tipo de vivienda, en la Comuna 4 un 16,3 %, Comuna 1 con 14, 3 % y Comuna 7 un 12,1%

expansión del nivel medio de las últimas décadas, y la cuestión social (Tenti, 2007), al mismo tiempo que mejoran los índices de alfabetización de población en condición de pobreza en similitud a una tendencia regional de los últimos diez años (SITTEAL, 2010, Poggi, 2014)⁷⁹. Dichas mejoras se dan de la mano de desigualdades educativas persistentes, que se expresa entre otros aspectos, en el abandono, la diferenciación entre grupos sociales en búsqueda de credenciales en los niveles educativos más altos del sistema, junto al carácter segmentado de la oferta educativa.

A su vez se observa, pese a una baja de la indigencia en estos grupos poblacionales, cierta cronicidad de una pobreza persistente⁸⁰, (Clemente 2014) por tratarse de una “condición de privación generalizada y extendida en el tiempo” (P: 2), como expresión de un circuito de reproducción de pobreza intergeneracional (Torrado, 2004) por factores macro sociales y demográficos, que vulnera el cumplimiento de políticas y demandas sociales de ampliación de derechos. Esta tendencia ratifica la crítica realizada en el Capítulo 1 al enfoque en cascada de Castel (1997), sobre la exclusión y su transferencia a América Latina

En las últimas décadas los estudios sobre pobreza, se enrolaron en un enfoque de desarrollo humano (EDH) que no se restringe a la variable ingresos, y define las necesidades humanas como sistema multidimensional (Neef, et al 1986; PNUD, 1990, 2013, 2018), en base a un índice de desarrollo humano (IDH) centrado en tres dimensiones: la capacidad de tener una vida larga y saludable, medida por la esperanza de vida al nacer; la capacidad de adquirir conocimientos, medida por años promedio de escolaridad y los años esperados de escolaridad; y la capacidad de lograr un nivel de vida digno, medido por ingreso nacional bruto per cápita. (PNUD, 2018, p: 11)⁸¹.

Desde el IDH se integra una perspectiva relacional que alude al interjuego entre condiciones materiales, las instituciones y reglas de juego –formales e informales– que rigen las relaciones sociales y las acciones colectivas y culturales y las capacidades de los individuos (Sen, 2000) por lo cual el valor de la agencia y las limitaciones de las capacida

79 Para el caso de Argentina de acuerdo a los datos del CNPyV (2010, la tasa de analfabetismo era del 1,9, con variación significativa respecto de los Censos del 80 (5,8), 1991 (3, 6%) y del 2001 (2, 6%)

80 En Clemente (2014) a partir del concepto de pobreza persistente se elabora un enfoque de análisis que integra condiciones ambientales del hogar y su entorno, la dinámica de vínculos intrafamiliares y extra muros y las prácticas de aprovisionamiento, que realizan los miembros de un grupo familiar o conviviente, en una economía familiar en dependencia con políticas de subsidios y ayuda social

81 En PNUD (2013) en base al IDH y un análisis comparativo a nivel mundial, Argentina post 2013 disminuyó su brecha con países de la OCDE, y la brecha pasó del -11% (1980) al -8% (2011). En el nivel interprovincial, la CABA tuvo la medición más alta, con un valor cercano al 0,889. En todos los casos, los valores más bajos se encuentran en las provincias del noreste.

des para vivir y actuar en sociedad condiciona el grado y severidad de privaciones que experimenta un sujeto, y garantiza o no, la posibilidad de libertad de elección y de hacer efectivos derechos y obligaciones. (De Virgilio, et al 2011).

En el marco de dicho enfoque y tomando como antecedente regional el trabajo de PNUD, 2009)⁸², Tuñón et al (2015)⁸³ analiza para el período 2010-2014, aquellos déficit que vulneran el ejercicio de derechos y por lo tanto una privación en dimensiones, como alimentación, saneamiento, vivienda, salud, estimulación temprana, información y educación⁸⁴. Entre variados hallazgos de estos estudios, en Beccaria, et al (2018), se registra para el 2014, un 40% de los niños/as y adolescentes de la Argentina urbana, experimenta privaciones en el ejercicio de al menos un derecho y/o pertenecen a hogares pobres en términos económicos, y un 23,2% sufre privaciones extremas en el ejercicio de derechos y/o vive en hogares en situación de indigencia económica.

En un análisis de las variaciones de la distribución acumulada de privaciones en población infante adolescente (2010 – 2014), habría una disminución de la proporción de niños y adolescentes con privaciones severas de 6,5 puntos porcentuales, y en menor medida, en privaciones totales, la reducción fue de 2,2 puntos.

Esta tendencia se reproduciría para el período 2017-2018⁸⁵ (Tuñón y Poy 2019), en línea con la lectura de la EPH (2006-2016) respecto de la disminución en la población debajo de la LI y de la LP, al igual que en el análisis de la tasa de crecimiento de la calidad

82 En PNUD 2009, en base a un estudio sobre juventud en países de la región se observa, considerando el IDH, que la población de 15 a 19 y en menor medida la de 20 a 24 experimentan entre 1 y 2 privaciones. En el grupo de 15 a 19 años de Argentina se eleva al 68%, con diferencia con países de la región (Brasil, 51,7%); Uruguay (45,4%), Paraguay (78,9%).

83 Estudios de Tuñón, et al (2015), Tuñón, I. y Poy (2019) se encuentran desarrollados en base a una muestra estratificada probabilística con estratificación socioeconómica residencial, con una cobertura de 5700 hogares en 950 puntos de la Argentina y variaciones en el período 2010- 2016. A dicha muestra se le aplica la Encuesta de la Deuda Social Argentina (EDSA), que releva el Programa del Observatorio de la Deuda Social Argentina de la Universidad Católica Argentina. La EDSA es una encuesta de hogares que incluye un módulo que releva indicadores de población hasta 18 años.

84 En Tuñón, et al (2017) Las privaciones (moderadas y o severas aluden a rangos críticos en niveles de acceso al cumplimiento de los derechos de vivienda, saneamiento y alimentación. Al 2014 un 5,5 % de estos niños registró un déficit severo en viviendas que al 2010 alcanzaba al 8% de este grupo poblacional. Al 2014 un 21,6% presentó algún tipo de privación en el acceso a condiciones adecuadas de saneamiento; y un 5,3%, con un déficit severo. El indicador de alimentación exhibe, al 2014, que un 21,2% tiene alguna privación y un 16,5% vive en hogares con inseguridad alimentaria.

85 Tuñón y Poy (2019) para el período 2017- 2018 señalan una proporción del 39, 7% al 46, 8% respectivamente de niños de 0 a 14 años en condición de pobreza; y en situación de indigencia del 7,6 y 10, 9 respectivamente. Para el período 2010 – 2018 privación para el grupo poblacional de 0 a 17 que evoluciona continuamente es alimentación, del 11% al 14, 8%, a diferencia de otras como Saneamiento y Vivienda con disminuciones leves. (Saneamiento, del 17% y 15%) y Vivienda del 24% al 21%). En Salud (del 1, 1% al 2,2%), y Educación /estimulación del 11% al 16%) las tendencias son irregulares con un leve empeoramiento, como resultado de los años 2014- 2016.

de vida, por la variación de dicho índice (ICV) de un 17,05% que se triplica respecto del período anterior. (Velázquez (2016).

En definitiva y más allá de considerar diferentes enfoques y mediciones, de los últimos años, caracterizados por controversias metodológicas (particularmente en el período 2006-2016), las tendencias de la Argentina en los últimos quince años dan cuenta de una pobreza crónica (Bustelo, Luchetti, 2004) o persistente (Clemente, 2014), con impactos siderales en la población infantil y adolescente. Otras dimensiones del hogar y su entorno (Carballo, Bongiorno, 2005) como la edad y educación del jefe del hogar, la inserción del jefe del hogar en el mercado laboral (condición de actividad, categorías ocupacionales y sector en el que trabaja) y características del hogar comprometen el ciclo de reproducción familiar, y a más de una generación a pesar de cambios positivos del contexto socio económico. En los próximos puntos, se analizan una serie de enfoques sobre la vulnerabilidad que da cuenta de una multiplicidad de problemas emergentes que estructuran los cursos de vida de población adolescentes y jóvenes que vive en condiciones crítica que obturan el cumplimiento de sus derechos individuales y sociales.

2. De la pobreza a la vulnerabilidad social.

Una revisión de problemáticas emergentes

Los aportes de Castel (1997); y entre otros, Fitoussi y Rosanvallon (1995), son fundamentales, para abordar la vulnerabilidad desde una óptica social que supera la esfera individual. Tal como se analizó en el Capítulo 1, la vulnerabilidad desde dichos enfoques, resulta sin más que la expresión de procesos de desafiliación, en una zona social que media entre la integración y exclusión social, y la emergencia de individuos “flotantes” en un espacio social de inestabilidad, lo cual penetra en múltiples aspectos de la subjetividad, en términos de fragilidades, crisis identitarias, y sociabilidad, vividos dolorosamente, aunque sea de manera silenciosa” (Fitoussi Rosanvallon, 1997, p. 15).

Los estudios realizados en los países de la región sobre vulnerabilidad social en contextos de pobreza, fueron desarrollados inicialmente, entre otros, por referentes de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), (Pizarro, 2001, Filgueira 2001; Vignoli, 2002), con el foco puesto, en el cambio del patrón de desarrollo de las economías post 90, sus efectos en la heterogeneidad productiva, la segmentación, el

desempleo y la precariedad laboral junto con el repliegue del Estado y de las redes de protección de salud, educación y o seguridad social.

En este marco, se agudizan los procesos de individualización, (o de individuación social, al decir de Robles Salgado, 2015), y la instrumentalización por parte de las familias, la comunidad y o la sociedad civil de gestionar sus propios recursos para enfrentar el riesgo social con una esfera pública institucional debilitada para favorecer mecanismo de integración social. Desde esta perspectiva, cobra centralidad, *el enfoque de activos y estructura de oportunidades*, considerando por activos aspectos relativos a renta y bienes materiales y la capacidad para responder a las crisis a partir de la movilización de activos (físicos y financieros) que les permita a partir de su capital cultural y social y elementos estructurales del Estado, mercado y la sociedad, garantizar probabilidades de acceso a bienes y servicios o al desempeño de actividades. (Moser, 1998)⁸⁶.

Como señala Katzman (2000): “los grados variables de posesión, control e influencia que los individuos tienen sobre esos recursos y las estrategias que desarrollan para movilizarlos” (p. 279), pueden surgir desde el interior del propio grupo o pueden deberse a un apoyo externo. Como consecuencia, la vulnerabilidad social se expresa en una configuración particular negativa que puede surgir en la diferencia entre dicha estructura y activos, con lo cual “los individuos directamente no controlan o no pueden incidir en los patrones más generales de la estructura de oportunidades, mientras este segundo conjunto, relativo a los activos, depende de los individuos” (Filgueira, 2001, p. 10)⁸⁷.

Si bien desde esta matriz analítica el capital social, media entre el individuo y la estructura de oportunidades, y fortalece o no, el activo del individuo a partir de relaciones colectivas y normas de reciprocidad, dichas relaciones, como se observó en el capítulo 1, se debilitan en contextos de segmentación laboral, educativa y residencial, configurándose escenarios de aislamiento social (Katzman 2001) con una implicancia negativa por una parte, en el portafolio de activos de los individuos pobres y con vínculos muy frágiles en relación con el mercado y los distintos servicios del Estado. Tal como señala Katzman, “en primer lugar, se reducen los ámbitos de sociabilidad informal entre las clases a que da lugar

⁸⁶ Según Moser (1998) la perspectiva sobre activos se expresa en la posesión, control, movilización de recursos materiales y simbólicos que permiten al individuo desenvolverse en sociedad (capital financiero, capital humano, experiencia laboral, nivel educativo, composición y atributos de la familia, capital social, participación en redes, capital físico.

⁸⁷ Según Filgueiras (2001) la proporción de personas en edades activas en un hogar es una variable estructural que da cuenta de la potencialidad de recursos que una familia dispone para mejorar o reproducir sus condiciones de vida y niveles de ingresos.

el uso de los mismos servicios. Segundo, también se encoge el dominio de problemas comunes que los hogares enfrentan en su realidad cotidiana” (p.3).

En el marco de este enfoque sobre vulnerabilidad, los trabajos de Carpio y Novacosky (1999) y Minujin y Bustelo (1998) consideraron la emergencia de pobres pauperizados afectados por el deterioro del mercado de trabajo, sometidos a procesos de reestructuración en contextos de políticas neoliberales de la región (Minujin y Kessler, 1995; Kessler, et al, 2010; Salvia, 2011). Asimismo, para el caso particular de jóvenes de sectores empobrecidos, la vulnerabilidad refiere desde este enfoque a adversidades específicas en tres dimensiones como la dimensión vital, institucional y la asociada a la inserción socioeconómica (Vignoli (2001), materializadas en fenómenos de abandono y exclusión educativa, desempleo y o precarización e informalización del trabajo, constituyendo según Perez Sosto 2012, “el centro de gravedad de la cuestión social” (P. 69)

No obstante, a posteriori de aproximaciones teóricas, propias de mediados de los noventa, se desarrollaron durante esta última década, nuevas lecturas en relación a la vulnerabilidad, que amplía al enfoque de activos y estructura de oportunidades connotada como un proceso de acumulación de desventajas sociales, económicas y educativas (Saravi, 2007), hechas cuerpo, biografía y trayectorias sociales, que ancla en la experiencia de los individuos con una mayor fragilidad y pérdida de soportes que va minando la relación individuo-sociedad.

Dicha fragilidad y crisis de soportes como señala Svampa (2009), se manifiesta en “la desestructuración de la experiencia social y personal, y separación de marcos referenciales que orientaban las conductas” (P.14), inherente a procesos de desinstitucionalización de marcos colectivos, y debilitamiento de lazos o mecanismos de integración social. Se visibilizan un nuevo campo de problemas, entre otros, las violencias vinculadas al maltrato familiar, abusos y/o relaciones conflictivas con la ley, la estigmatización territorial, trabajo adolescente juvenil, consumo de sustancias (Perez Islas, 2006; Fainsood, 2004; Epele, 2010 y Abromvay, 2006).

En el marco de esta última visión en torno a la vulnerabilidad, configurada en territorios de pobreza urbana, tal como anticipó en la introducción del capítulo, la investigación realizada se focalizó el análisis de un “recorte” de problemáticas emergentes, como el trabajo adolescente juvenil, embarazo y maternidad temprana y los consumos de

sustancias adictivas no legales, en contextos de violencia, que se abordan en profundidad en el punto 3.

Entre dichas problemáticas, en este capítulo no se aborda al abandono escolar, lo cual no significa asumir que no sea una problemática, resultante y predictora al mismo tiempo de condiciones sociales de vulnerabilidad y por lo tanto de debilitamiento del lazo social. Por lo contrario, las investigaciones regionales (SITEAL, 2008, 2010; D Alessandre 2014; Rico y Truco, 2014)⁸⁸ y nacionales sobre la interrelación entre vulnerabilidad y educación secundaria consideraron diferentes desde hace más de una década (Binstok y Cerruti, 2005, Jacinto, 2006), derroteros vinculados con la no asistencia y el abandono en el sistema educativo. En este marco, el abordaje del abandono como otra de las expresiones de la vulnerabilidad y la exclusión resulta abordada en esta tesis, a partir del Capítulo 5, solo por una decisión metodológica para incluirlo junto al análisis de las biografías y trayectorias escolares de aquellos adolescentes y jóvenes que reingresan al nivel secundario a través de los CESAJ, las ER y los BP.

2.1. Trabajo adolescente y juvenil

El trabajo adolescente y juvenil, sumado al despliegue de estrategias de supervivencia familiar en los sectores más pobres y afectados por procesos de vulnerabilidad y exclusión, comienzan a estudiarse en varios países de América Latina desde los años setenta (Duque y Pastrana, 1973 y Lomnitz, 1978). En dichos estudios, la unidad familiar para alcanzar sus fines reproductivos, selecciona satisfactores y desarrolla un entramado de actividades con otros agentes sociales (Hintze, 2004)⁸⁹ ante la crisis de reproducción social e intergeneracional (Torrado, 1981). Lejos de estar resuelto como fenómeno inherente a la vulnerabilidad social, la magnitud del trabajo adolescente y juvenil expresa en las últimas décadas su persistencia, a pesar de marcos de protección legal internacional regulado por la

⁸⁸ En SITEAL, 2010, según datos disponibles al 2008 de países de la Región, la población desescolarizada de las edades de 12 a 14 años cerca de un 70% es de sectores bajos, un 24% medios y un 6 % altos. No obstante en aquella de 15 a 17, las proporciones se modifican en tanto solo un poco más del 50% pertenece a sectores bajos y entre el 31 y el 14% se distribuyen entre los sectores medios y altos respectivamente.

⁸⁹ Hintze (2004) señala que las unidades familiares de sectores pobres y vulnerables, inmersas en estrategias de supervivencia, establecen divisiones internas (división del trabajo, sexuales y generacionales), entre actividades que producen ingresos y aquellos bienes producidos a través del trabajo doméstico y relaciones con otras unidades familiares, mercado, sociedad civil y Estado.

OIT (1973/1999)⁹⁰; la Convención Internacional de los Derechos de la Infancia/CDN 1989, art. 32) y a nivel nacional, la Ley N° 26.390/2008 de Prohibición del Trabajo Infantil y Protección de Trabajo Adolescente.

La participación de adolescentes y jóvenes en el mercado laboral, particularmente en sus vertientes informales, ponen en evidencia, junto a tasas de desempleo en la región⁹¹, la precariedad y peligrosidad que experimenta esta población en el mundo del trabajo (Weller, 2007; OIT, 2015)⁹², en particular la población de 15 a 19 años de mayor desventaja social y nivel secundario incompleto (Truco y Ulman, 2015), lo cual constataría una vinculación estrecha entre informalidad en el mercado de trabajo y tasas de escolarización.

A partir de un estudio realizado a nivel nacional en la franja etaria de 15 a 29 años sobre la base de EPH (2006) (Salvia, 2008), el grupo de 15 a 19 años de los sectores más pobres resulta más proclive a abandonar el sistema educativo y participa en estrategias informales en el mercado de trabajo: un 6,9% realiza únicamente trabajos domésticos (cuidados, limpieza, etc), un 8,7% trabajos no domésticos y el 1,4% ambas actividades, es decir, tareas domésticas y no domésticas, con leves variaciones en el período 2010-2014.

Por otra parte, otro estudio nacional (Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, OIT, 2012) en el marco de una Encuesta de Actividades de Niños, Niñas y Adolescentes (2012) (EANNA)⁹³, abordó la problemática del trabajo infanto-adolescente a partir de tres dimensiones: actividad económica para el mercado, el autoconsumo y en el ámbito doméstico, considerando diferentes regiones del país.

⁹⁰ El convenio de OIT (1973) sobre la edad mínima (Art 138) obliga a los Estados a fijar una edad mínima de admisión al empleo o al trabajo y a seguir una política nacional que asegure la abolición efectiva del trabajo infantil, y eleve progresivamente la edad mínima de admisión al empleo. El Convenio N° 182 (1999) establece la necesidad de fijar políticas de erradicación inmediatas que eliminen las peores formas de trabajo infantil.

⁹¹ CEPAL (2015) la tasa de desempleo de la población de 15 a 29, para el quintil I, resulta cinco veces superior a la del quintil V (por ejemplo, en países como Argentina, Brasil, Chile, Uruguay). En el caso de la Argentina, en el quintil I el desempleo es del 28,8% y en el quintil V, del 4,6%.

⁹² En OIT (2015), sobre la base de un estudio realizado en nueve países de la región (Bolivia, Brasil, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Nicaragua y Uruguay), la proporción de adolescentes de 15 a 17 en trabajos peligrosos (en los que dañe su salud, seguridad y o moralidad) es de un 60% y adquiere más escala por la proporción de población rural que vive en dichos países.

⁹³ La EANNA, 2012 fue realizada a partir de una muestra probabilística de viviendas en áreas urbanas y rurales, en tres provincias del NOA (Jujuy, Salta y Tucumán), dos del NEA (Formosa y Chaco), Mendoza y el Área Metropolitana de Bs As. Fue desarrollada desde Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social a través de la Comisión Nacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (CONAETI) y el Observatorio de Trabajo Infantil y Adolescente (OTIA), Ministerio de Desarrollo Social a través de la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia y el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). Los antecedentes a esta encuesta en la Argentina son el Módulo para el Monitoreo de Metas Sociales para la Infancia de la Encuesta Permanente de Hogares (mayo de 1994) y los módulos específicos en la Encuesta de Desarrollo Social de 1997 y en la Encuesta de Condiciones de Vida de 2001.

En dicho estudio, la proporción de niños que trabajan de 0 a 14, al 2012 en la Argentina eran muy bajas (0.5%), (respecto de otros países como Paraguay, Salvador, Nicaragua y Guatemala, fluctuando entre un 4% y 14,4%) (CEPAL, 2009). No obstante, esta situación se modifica en las proporciones de adolescentes, entre las edades 14 y 15 años y se amplifica en aquellos de 16 y 17 años, con un 17% en trabajos orientados al mercado, seguidos del 11, 3% en actividades domésticas intensas por último, la ocupación en el hogar para el autoconsumo asciende al 8,5% (Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social/OIT (2012).

En este marco, el trabajo doméstico no remunerado –de invisibilidad estadística– se expresa en las edades de 14 a 17 años, con un 17% en las mujeres y solo el 6% en los varones, lo cual es muy similar a mediciones anteriores de la encuesta del 2004 (Maceira, 2012), con lo cual se presentan fenómenos reproductivos, y cristalización de una división sexual del trabajo que se moldea desde la adolescencia, particularmente en contextos vulnerables, como una “fuerza de trabajo diferenciada por género” (p. 245).

Las tendencias de medición del trabajo infante adolescente, se presentan con controversias abordadas en D’Alessandre y López (2017), dado que las fuentes de información se concentran mayormente en grandes conglomerados urbanos y relevan actividades económicas con valor de mercado. Por ende se releva una menor proporción de adolescentes y jóvenes, respecto a la existente en las ciudades chicas y en localidades rurales, donde la inserción temprana en el trabajo de niños y adolescentes, es de mayor escala como parte de la sobrevivencia y los procesos de sociabilidad.

En el estudio de dichos investigadores, en base al análisis de la EAHU (que incluye Ciudades de 2000 habitantes o más), la EPH (que incluye Ciudades de más de 100.00 habitantes) y Censo Nacional (2010) se estima, que el trabajo orientado al mercado (periodo 2013- 2014), varía entre el 6% y 16,8% en áreas urbanas, llegando al 27% al incluir ciudades pequeñas y zonas rurales, equivalente a la información censal (2010). Por otra parte, hay numerosas evidencias acerca de la tensión e incompatibilidad entre el trabajo adolescente y la escolarización en el nivel secundario (SITEAL, 2008, 2016^a, Roman, 2013). A propósito de ello, entre los años 2012 y 2014 se agudizarían las brechas en cuanto a las tasas de escolarización entre los adolescentes de 16 y 17 años que trabajan y aquellos que no lo hacen, de un 27% al 35% (D’Alessandre y López, 2017).

No obstante, en base estudios regionales (SITEAL, 2008) esta dinámica de exclusión entre trabajo-escuela, se configuraría mayormente en adolescentes y jóvenes con trabajos remunerados y asalariados, para quienes la jornada laboral se extiende a siete horas diarias, igualando, a la de adultos. Por lo contrario, en el caso de las actividades no remuneradas (en ámbito doméstico o no), en la que los adolescentes tienen un papel significativo en articulación con la división social del trabajo y de género, que no supone la interacción con personas ajenas a los vínculos primarios” (SITEAL, 2009) que coexistiría con los procesos de escolarización de los sectores más desaventajados socialmente.

Esta coexistencia escuela- trabajo, que se presenta en casos de adolescentes y jóvenes que regresan a la educación secundaria, como una experiencia inherente a sus procesos de sociabilidad y supervivencia familiar, resulta un problema relevado en el campo de investigación y se retoma en el punto 4 a partir de la subjetividad de docentes y estudiantes.

Junto al plano de la informalidad del trabajo adolescente juvenil, otra problemática que agudiza la crisis del lazo social en el nivel regional y que se replica en la Argentina, es la relativa a los adolescentes y jóvenes que no estudian ni trabajan (Pérez Sosto, 2012; Botinelli y Feijoo, 2014)⁹⁴.

Se trata de una doble exclusión (del trabajo y de la escuela), que actualmente en América Latina es de una escala de 30 millones de jóvenes y equivaldría al 22% del total (CEPAL, 2016), constituido en su mayoría por mujeres (un 73,5%) y residentes de zonas urbanas (un 63,5%), concentrados como tendencia regional en las franjas etarias de 20 a 24 años. (Truco y Ullman, 2016).⁹⁵. Sobre la base de una encuesta realizada en 18 países, en una proporción superior a la mitad (55%) de aquellos que no estudian ni trabajan, se dedican a tareas de cuidado y trabajo doméstico no remunerado, lo que evidencia una distinción de clase y género.

⁹⁴ En Pérez Sosto (2012) los Ni-Ni se contabilizan sobre la base a (EPH) del IV trimestre (2011) en el total urbano nacional, 955.206 jóvenes de 15 a 24 años (14,7%) que no estudian, ni trabajan, ni buscan trabajo, de los cuales el 60,5% no culminó los estudios secundarios. El conurbano bonaerense, al 2011 alcanzaba un universo de 255.861 que no estudian ni trabajan (un 14,3%), con un incremento del 15,6% respecto de 2006.

⁹⁵ En Truco y Ulman (2016) a partir de un estudio regional la mayoría de los jóvenes que no estudian y no trabajan, se concentran en la franja etaria de 20 a 24 años (un 37,5%) y disminuye en 25 a 29 años (30,1%)

2.2 Embarazo, maternidad y paternidad temprana

América Latina es una de las regiones, que luego de África expresa en su dinámica social mayores tasas de embarazo adolescente y joven de 15 a 19 años, alcanzando el 13% en el marco de un cierto estancamiento y o retroceso en las tasas de fecundidad global (Binstock y Gogna, 2014, Castro et al, 2014). Para el caso de Argentina, la tendencia nacional alcanza al 2017 un 15% en el grupo de edad de 15 a 19 años, la cual se modifican en un escenario de desigualdad social y educativa e intra provincial, particularmente en las provincias del Noroeste y Noreste del país. (Pantelides y Binstock, 2005, Amnistía Internacional, 2017)⁹⁶.

Más allá de sus alcances cuantitativos, el embarazo adolescente, de acuerdo con investigaciones regionales (CEPAL, 2007; UNICEF, 2016), expresa en mayor o menor medida, no solo riesgos de salud, interrupción transitoria o definitiva de la escolaridad, sino ser víctimas de contextos de violencia, abuso, y vulneración de derechos, especialmente en los casos de la maternidad adolescente temprana (menor de 15 años)⁹⁷. Las mismas presentarían secuelas graves en la gestación (con nacimientos pre-término (y con bajo peso al nacer y mayor probabilidad de muerte antes del año de vida) (Pantelides, Fernández y Marconi (2014). Stern y García (1999) señalan que la inmensa mayoría de estudios definirían el embarazo en esta etapa de la vida como “problema” partiendo que es un fenómeno en incremento, en correlación entre edad temprana y efectos adversos para la salud de la madre y del hijo; y un mecanismo que contribuye a la transmisión intergeneracional de la pobreza.

No obstante, estudios realizados en la Argentina (Fainsod, 2008; Vázquez, 2013) durante la última década y sin desconocer la vulnerabilidad social y educativa que afecta la

⁹⁶ En Informe de Amnistía Internacional (2017), según el CNPyV 2010 la tasa de fecundidad del grupo de 15 a 19 años más alta se encuentra en la región del Noreste (4,3%) y en segundo lugar, la región Noroeste (20%) Según la Dirección General de Estadísticas y Censos. Ministerio de Hacienda. GCABA (2014), la CABA, tiene la menor proporción (6,5%) de nacimientos de madres adolescentes a nivel país

⁹⁷ En Pantelides, Fernández y Marconi (2014) en cuanto a las tasa de mortalidad infantil, definida como la que indica las muertes de menores de un año por cada 1000 nacimientos, un 24,4 % en grupos de madres menores de 15 años; 13,9 % en grupos de madres de 15 a 19 años, y 9,3 % en grupos de madres mayores a 20 años En 2011, según UNICEF (2013) 36 adolescentes menores de 20 años fallecieron en Argentina por causas vinculadas al embarazo o parto, y representa casi el 12% de la mortalidad materna en nuestro país.

condición juvenil, señalan la necesidad de considerar el entrecruzamiento escenarios sociales, familiares e institucionales en los que se inscriben, y se resignifica el sentido de la escolarización para esta población. Es decir, si bien la situación de embarazo y/o maternidad, puede cumplir un papel en la discontinuidad y futuro abandono, tal como señala Fainsod (2008) “es en el inter-juego entre las condiciones objetivas y las subjetivas y el despliegue de estrategias en el campo social y también el institucional, se van delineando diversas y múltiples experiencias educativas a partir de estos fenómenos” (P: 3).

Esta problemática, propia de la cuestión social de época, se retoma en el punto siguiente al considerar las representaciones de docentes y procesos de naturalización acerca del embarazo y maternidad temprana, como “algo dado”, propio de las identidades sociales de adolescentes, a la vez que un fenómeno que motoriza el reingreso a la educación, como “deuda pendiente” para finalizar los estudios de este nivel.

2.3 Consumos de sustancias adictivas en contextos violentos

El consumo de sustancias adictivas legales (ej. alcohol y tabaco) e ilícitas (entre otros marihuana y pasta base de la cocaína) constituyen un fenómeno complejo que exige múltiples miradas y enfoques disciplinarios (Hopenhaym, 2002) y adquiere su singularidad en función del contexto socio económico político y cultural. (Zinberg, 1984 Camarotti, Kornblit, Di Leo, 2013).

En contextos de pobreza, esta problemática de escala regional (CEPAL 2000, Truco y Ullmann, (2015) impacta en la población adolescente y joven en sus espacios de sociabilidad, y agudiza su condición de vulnerabilidad, en tanto se constituye en un consumo problemático, abordado como tal en la Ley N° 26.934/14 98, dado que afecta en forma ocasional o crónica- su salud física o mental, sus relaciones sociales primarias y secundarias, y en la construcción de proyectos de vida (Touze, 2001; Kornblit, et al, 2013).

Esta problemática, cobra aún mayor criticidad con el consumo de drogas de bajo costo, y alta toxicidad como los solventes/ inhalantes y la pasta base de cocaína (Paco) y su uso cotidiano en la población infanto adolescente, que experimenta

98 El concepto de consumos problemáticos se considera en la Ley N° 26.934/14, Artículo 2do, que enmarca al Plan Integral para el Abordaje de Consumos Problemáticos (IACOP) (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Presidencia de la Nación.

situación de calle, con múltiples efectos orgánicos, y corporales, psicológicos y socio educativos (Brascesco, et al 2007)⁹⁹. Al mismo tiempo dichos consumos resulta punta de lanza en la inclusión de adolescentes y jóvenes en redes ilegales de comercialización que redundan en diferentes fenómenos de violencias.

En este marco, la interrelación entre consumos y redes ilegales de circulación y venta con el involucramiento de esta población adolescente y joven de sectores pobres y vulnerables, implica, según Epele 2020, “nuevas formas de anudamiento que producen a través del consumo, nuevas economías y prácticas de intercambio, otros placeres, y gratificaciones, nuevas pérdidas y sujeciones”. P: 43). Dichas formas dan lugar a la configuración de una economía marginal de intercambios que incluye transacciones, flujos de bienes y derechos, prácticas de consumo, que actúa en los márgenes de la economía oficial, que va dando formas a relaciones de dependencia y avanzando en diferentes áreas de la vida social de la población más pobre y vulnerabilizada.

Dichas relaciones de dependencia, lejos de ser lineales sobre la base de cierta reciprocidad en juego de dominación, implican reciprocidades inconscientes, mala fe, engaños colectivos y ficciones que la autora caratula como “puntos ciegos” ligados con desarreglos, engaños en contratos y acuerdos. La prevalencia de consumos adictivos, impacta en los contextos de mayor pobreza, en el universo poblacional hombre de 18 a 24 años y se concentran en drogas legales como alcohol y tabaco (Abeldaño, et al, 2014)¹⁰⁰.

No obstante Bonfiglio, et al, (2016), dan cuenta de un incremento de consumo de drogas ilícitas para el periodo (2004- 2010) con una curva ascendente para la población de 12 a 65 años¹⁰¹. Estudios cualitativos, algunos de los cuales han sido mencionados anteriormente, en relación con el consumo de sustancias como alcohol y drogas ilícitas,

⁹⁹ En Brascesco, et al 2007 se analiza la correlación entre consumo de Paco y niveles de pobreza. En población con NBI la prevalencia de consumo alguna vez es del 2,8%, y sin NBI disminuye al 0,9%.

¹⁰⁰ En Abeldaño, et al, 2014 se analizaron 6.122 casos de la base de datos de la Encuesta Nacional de Prevalencia de Consumo de Sustancias Psicoactivas (ENPreCoSP-2.008) para determinar prevalencias de consumo de sustancias psicoactivas legales e ilegales en población de 18-34 años de 10 provincias y su relación con NBI y nivel de ingresos

¹⁰¹ Según Bonfiglio, et al (2016) el consumo marihuana pasó del 1,9% a 3,5% y el de cocaína, de 0,5% a 1,5% alcanzando niveles de consumo dañinos para la salud en los sectores de menores recursos y grupos adolescentes. No obstante, junto con una estabilidad en cuanto a consumos de sustancias ilegales (cerca del 3,4 % de hogares, incrementándose al 5% en hogares del NOA y el NEA), crece el consumo del alcohol, en jóvenes de 18 a 24 años, con situaciones de policonsumo, con un incremento del 5% de los mecanismos de venta y comercialización en asentamientos, villas y barrios de clases medias bajas.

(Sosto, 2012, Touze, 2010, Farina y González, 2013, Di Leo y Camarotti, 2014), a partir de recuperar la subjetividad de adolescentes, observan una diversidad de sentidos atribuidos al consumo y la sociabilidad, como una realidad cercana, pero externa a ellos, que forman parte “del paisaje cotidiano”, aunque gravite, en sus vidas, o se ubican asociados a usos recreativos. En dichos casos el eje está puesto en el encuentro y la posibilidad de compartir dichos consumos con otro par, en un espacio de ocio, de goce propiamente juvenil diferenciado de la figura adulta, constituyendo en cierta medida como “soportes existenciales de sus vidas” (Farina y González, P: 102).

En otros estudios (Camarotti, y Guelman, 2013), los consumos de drogas ilícitas no solo aparece, desde las representaciones de los jóvenes, como un eslabón de los procesos de sociabilidad, sino cuestionada cuando resultan una práctica en soledad o cuando se asocia a la violencia y la delincuencia, como expresión subjetivada del desvío, propio de un modelo médico hegemónico, por el cual al decir de estos autores “ estigmatizan a los usuarios, y en algunos casos asumen posturas discriminatorias hacia ellos” (P:113), particularmente en el caso de sustancias ilegales, con lo cual junto con la estigmatización del otro, aparecería el temor y una frontera social que expresaría un camino sin retorno.

3. Representaciones sociales sobre problemáticas emergentes.

Cruces de miradas y la naturalización de la vulnerabilidad

Vale abordar en este punto, cómo se expresa esta serie de problemáticas emergentes , detalladas en el punto anterior en la experiencia social de los adolescentes y jóvenes que reingresan a la educación secundaria, y como resultan subjetivadas por estos y sus profesores de los CESAJ, las ER y los BP. La exploración de este campo de sentidos, adquiere relevancia en este análisis en tanto los modos de subjetivar dichas problemáticas pueden anticipar sucesivos fracasos de estos estudiantes que reingresan al nivel secundario, como factores de “riesgo” que vulnerabilizan aún más sus condiciones sociales de aprendizaje¹⁰², o resulten solo punto de

¹⁰²En López y Tedesco, 2002; Feijoo, 2002; Baquero, 2003, Bonal y Tarabini, 2012, entre otros se presentan diferentes tesis en torno a las condiciones sociales de aprendizaje de los estudiantes de los sectores de bajos ingresos y vulnerabilidad a raíz del problema de la educabilidad y la inclusión educativa en contextos de ampliación de la obligatoriedad del nivel secundario en América Latina. Se presentan así, enfoques contrapuestos situados en perspectivas relacionales propio de una construcción social entre Estado, familia y escuela, que trasciende factores hereditarios, o bajo enfoques psico educativas y didácticas

partida de acciones pedagógicas que en base al reconocimiento de dichas experiencias, se disponga a alterar cierta reproducción de la vulnerabilidad y exclusión social y educativa.

3.1. La coexistencia trabajo y escuela en el reingreso de adolescentes y jóvenes.

En el cotidiano de adolescentes y jóvenes que reingresan a la educación secundaria a través de los CESAJ, las ER y los BP, el trabajo adolescente y juvenil, inmerso en una variedad de ocupaciones (domésticas, no remuneradas y remuneradas) y rebusques de escasa calificación, precariedad e informalidad, anuda en estos estudiantes, marcas sociales y culturales identitarias (Serra y Canciano, 2006).

En el campo de la investigación realizada en los seis casos en base a las entrevistas con docentes y estudiantes, se distinguieron dos grupos de estudiantes con una situación socio laboral diferenciada.

- **El Grupo 1**, integrado por estudiantes involucrados en estrategias de supervivencia familiar propio del trabajo doméstico o en contextos urbanos de alta informalidad subsistencia y exposición física. Este grupo de estudiantes se concentraría mayormente en los CESAJ y en menor medida en las ER.
- **El Grupo 2**, conformado por estudiantes que participan, en su mayoría, de actividades de emprendimientos junto con inserciones con mayor protección y remuneración regularizada (por ejemplo, albañilería, comercios de comida, deliverys, trabajos de limpieza en hogares). Este grupo se concentraría mayormente en estudiantes de ER y en los jóvenes que asisten a los BP.

En los CESAJ se identificó, a partir de entrevistas a docentes y estudiantes, una gran diversidad de situaciones laborales, que van desde trabajos en panaderías, fábricas, changas” de diferente índole: albañilería, cuidado de niños, limpieza, cantoneo y participación en cooperativas de trabajo, entre otros, hasta el cartonéo para la recolección de material desechable, que se configuran en los límites con la exclusión social. Asimismo se expresó una disparidad de procesos y condiciones de trabajo, a las que se encuentran expuestos estos estudiantes para la supervivencia individual y familiar.

Desde dichas perspectivas, recuperadas de docentes y estudiantes, si bien el trabajo constituye un obstáculo para una plena escolarización en términos de una interrupción momentánea o definitiva de la asistencia, no aparecería como causa de un abandono en los CESAJ. Al respecto señalan:

La mayoría están ingresando a una fábrica de pan dulce, trabajan en el turno noche y vienen dormidos y uno tiene que hacer todo un esfuerzo para que continúen. De 9 hasta las 6 de la mañana. Esos chicos vienen sin dormir, ahora creo que son cinco. Tenemos dos chicos que estoy tratando de localizar que ellos abandonaron y no los puedo encontrar. Ellos cartonéan, tenemos muchos chicos que cartonéan. Son dos chicos que estoy atrás, muy interesada en que vuelvan. Hay algunos chicos que sueldan, que trabajan en fábricas, las chicas que trabajan en peluquería, chicos que trabajan con el papá. Tenemos un chico que reparte pizza, otro en una fábrica de pan dulce, otro chico que está estudiando porque también quiere entrar a la policía. Sería como un cadete, y el papá también es policía y a veces lo lleva a que haga algunas changuitas”. (Coord. CESAJ, Caso 1)

Estos estudiantes tratan de ganarse el mango de alguna manera. En el “22 de Enero” hay una gran cantidad de inmigrante boliviano y paraguayo que, en general, se dedican al taller de costura y a la construcción. Y la mayoría de los paraguayos se dedican a la construcción y algunos al calzado. Casi todos los chicos tratan de trabajar en esos talleres, y por eso a veces interrumpen su escolaridad para ir a trabajar en estos lugares. Tenemos uno que tiene una herrería en el Bajo Flores y se lleva a su niño. Y así a más de uno, por ahí a una obrita importante. (Directora y Coordinadora CESAJ, La Matanza, Caso 2)

Asimismo, se observan diferencias en los roles de género, en correspondencia a las tendencias de los estudios nacionales sobre trabajo infanto-adolescente (Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, 2007; 2015). Mientras las mujeres se encargan del cuidado de hijos y o la protección de los más pequeños– y de las tareas domésticas, los varones se dedican a trabajos de corto tiempo, precarios (albañilería, pizzería, herrería, negocios de comida rápida, etc.) junto a otros de riesgo físico, como el acarreo de caballos con basura, o “deambular” por la calle, como formas invisibilizadas en la estadística, aunque presente en el paisaje del territorio urbano en los que se localizan estos Centros.

En los grupos focales realizados con estudiantes, si bien se observa el despliegue de otras actividades que constituyen estrategias de aprovisionamiento familiar como tareas domésticas, ayudar en la limpieza de la casa, desplegadas en el marco del grupo familiar, que exceden el vínculo con el mercado y lo monetario, la actividad de cartonéo vuelve a estar invisibilizada, de lo cual no se habla ni se menciona quizá como estigma social particularmente por ser una estrategias de supervivencia en la calle y su connotación

peyorativa (Krichesky, 1993), en tanto una expresión de descrédito y

cierta vergüenza social. (Vergara y Giannone 2009). En estos espacios de diálogo, se narra de este modo sus experiencias de trabajo.

Trabajo en una fábrica de pan dulce. De las 7 de la tarde a las 6 de mañana. (Damián, 17 años)

Yo no sé si es trabajar, pero estoy empezando a hacer collares. Y ahora empiezo con los aritos. (Rosa, 16 años)

Yo trabajaba con mi papá en la herrería. (Hernán, 18 años)

Ayudante de albañil. (Claudio, 17 años/ Caso 1)

Yo cuido a mis sobrinos (Rosa/ 16 años /Caso 1)

Yo soy DJ, paso música. Este año y el principio del año que viene voy a pasar música en un boliche de la zona. Primero empecé con la computadora y después tuve la oportunidad de pasar en el baile de un chabón. (José, 17 años/ Caso 1)

En una pizzería. Era re-lejos, me iba en el coche con mi vecina. Yo necesitaba trabajar, y trabajé dos o tres meses. Sí, eran así los carros y tenía que correrlos como cinco cuadas. Era una fábrica grandota, tenía que limpiar. (17 años, Juan7 Caso 2).

Trabajo en un ciber. Doy las máquinas, hago recargas. Estoy bastantes horas ahí. (Jorge, 18 años/ Caso 2)

Yo en la panadería de mi abuelo. (Carlos, 16 años /Caso 2)

En las ER (casos 3 y 4) se identifica en similitud con lo narrado por docentes y estudiantes del CESAJ, situaciones de inserción laboral muy precarias, y diversas, propias del aprovisionamiento familiar; y en otros casos más excepcionales, vinculada con changas de albañilería y ventas de comidas rápidas. Por otra parte, en los relatos de estos estudiantes se expresa el esfuerzo destinado al cuidado familiar y al trabajo de limpieza junto a diferentes quehaceres de su casa o en otros hogares

Testimonios de las entrevistas a docentes señalan:

Y... hay de todo. Hay de todo. De todo me refiero a todo lo que es subempleo para abajo. Pero hay pibes que laburan en tipo McDonald's o Burger o en algún local. O el pibe que labura en obras, o que laburan en alguna cooperativa. O laburos que van pegando con el padre o con el tío. Pero en blanco, hay un par. Y muchos que laburan en negro. La mayoría labura en algún local, en alguna cooperativa (Asesora Pedagógica, Caso 3).

Usualmente son trabajos de explotación, muchas horas de trabajo. Y después resulta que no vienen

porque están muy cansados. El año pasado tenía una chica que dejó porque trabajaba doce horas de pie en una textil, en Laferrere, es una chica que quería ser gendarme. (Prof. de Historia 2^{do} nivel, Caso 3)

En la mayoría de estos casos, dichos trabajos ponen en evidencia una situación no solo de precariedad y vulnerabilidad sino de *exposición y responsabilidad solitaria* que asumen adolescentes y jóvenes para garantizar su existencia social y material. Algunos de los relatos de los adolescentes enuncian sus experiencias laborales del siguiente modo:

Yo me quedé sin trabajo hace una semana de ayudante de albañil. Mi jefe se fue a la costa y me dejó afuera. Y sí, un año y medio estuve. (Pedro, 21 años, nivel 4, Caso 3)

Yo sí trabajo, pero no es algo fijo. Yo siempre trabajé de camarera a la noche, y ahora tengo a mi nena de 5 meses, entonces no puedo ir todos los días. Los fines de semana sí, trabajo de camarera sábados y domingos y en la semana cuando me llaman. Y los sábados de limpieza acá en Pompeya. (Carolina, 20 años/ nivel 4, Caso 3)

Yo estoy cuidando a mi sobrinito J, el hijo de mi hermana Lo dejé de cuidar porque necesitaba más tiempo para mí. Y anteriormente también estaba trabajando acá en el barrio, pero tuve un inconveniente con uno de los chicos, porque también soy adicta en recuperación, eso lo dejé porque no me sirve”. (Rosa 22 años /Nivel 4/ Caso 3)

Yo me levanto, pongo música, me pongo a limpiar. A las 12 salgo a dejar a mi nena al colegio. Llego a mi casa y sigo limpiando porque la ayudo a mi mamá, después paso el tiempo con mi familia. Lo que pasa es que yo... Yo me arreglo a mí misma. (Roxana, 23 años, Caso 4)

Yo ayudo en la casa (Flavia, 17 años /Caso 4)

Yo trabajaba en una panadería, pero ahora lo dejé porque voy a empezar otro trabajo y tengo que hacer una capacitación. Lo que hacía era a la noche, de 10hs, no tenía un horario fijo, porque era a la hora que terminaba. Tenía que embolsar los panes, facturas y subirlos a unas camionetas (Carlos/ 19 años /nivel 4/ Caso 4).

Estas experiencias, en esta población que reingresa a las ER constitutivas de la identidad social (Kosoy, 2009), en los que se entrelazan de modo singular “la identidad heredada, atribuida, la atribuida y la vivida y proyectada por los jóvenes para sí” (p.7), tienen efectos, en la reescolarización en clave de ausentismo escolar, propio de situaciones de itinerancia que se abordan en el Capítulo 5. Sin embargo, no resultaría un elemento que defina procesos de abandono definitivo, a “excepción” de los casos que, por situaciones de explotación y agotamiento físico, particularmente en trabajos remunerados, se transformen en prácticas antagónicas a un proceso de reescolarización sostenible en el tiempo

En cierta medida y considerando la multiplicidad de situaciones que presentan estos estudiantes en relación con su inserción laboral, parecería que el trabajo no resulta una experiencia que “en sí misma” impliquen un *factor decisivo* para el abandono escolar, o el epicentro de la cuestión social que motorice necesariamente procesos de exclusión en contextos de reescolarización. Por lo contrario, se constituiría, en ciertos casos en condición de posibilidad (Macri *et al.*, 2004) para la vuelta a la educación secundaria en tanto factor de autorregulación y soporte, en contextos de extrema vulnerabilidad al límite de la exclusión social. Tal como lo señala la coordinadora de uno de los CESAJ abordados para esta investigación:

Muchos de los que empezaron a trabajar, después es como que se les comenzó a equilibrar su vida acá. Sentían el equilibrio o la contención como para querer proyectar y crecer. Estaban muy abandonados. (Coord. CESAJ, Caso 1)

Ganarse la vida, como se dice en lenguaje coloquial, o asistir a su grupo familiar primario para sobrevivir forma parte del derrotero diario de estos estudiantes. No obstante, en las representaciones y los sentidos atribuidos por los docentes, no expresan cargas negativas ni condenatorias, propias de una estigmatización social. De ahí que en la relación trabajo adolescente juvenil, y reescolarización en los CESAJ y las ER, no resultarían procesos mutuamente excluyentes, particularmente en casos de estudiantes que participan de trabajos no remunerativo precario e informal, lo cual cuestiona la tradicional oposición escolarización y trabajo adolescente. Esta coexistencia se produciría, junto con trayectorias irregulares de asistencia al centro, como se retoma en los Capítulos 5 y 6, dando cuenta de una pluralidad de espacios de sociabilidad, siendo la vida escolar solo un segmento de su experiencia social.

En los BP (casos 5 y 6), aunque se replican situaciones críticas de jóvenes y adultos en condiciones de pobreza, habría en los relatos de sus docentes y estudiantes un mayor nivel de integración social ya que, la mayoría de sus estudiantes mayores de 18 años, forma parte del Grupo 2. No obstante, en los relatos de sus docentes y coordinadores, la inserción laboral de los estudiantes se registra en general, con menor nivel de información, y centralidad, en relación con los docentes de los CESAJ y las ER, lo cual daría cuenta de una menor cercanía de los primeros a sus vidas privadas que capture “en detalle”, su inserción laboral, así como otros aspectos de su mundo cotidiano por fuera del BP.

Entre los diferentes trabajos mencionados por los estudiantes se presenta el

involucramiento en micro emprendimientos, tareas domésticas y de limpieza, así como en acciones de participación política y docencia con significativas diferencias entre el Caso 5 y 6, dados la diversidad de contextos por su localización territorial, respectivamente en una zona céntrica y en los alrededores de una villa de emergencia. A continuación se presentan relatos de estudiantes sobre sus trabajos, en los cuales resulta notorio diferencias sociales, respecto de los casos 1 a 4, y una tendencia mayoritaria, por parte de las estudiantes del caso 6 a la inserción en el trabajo doméstico en casas de familia y o en empresas de limpieza.

Hago maquillaje para eventos, madrinas, fiestas de quince, televisión; hice un curso de maquillaje artístico, que es de efectos especiales, máscaras. También me encargo de las cosas de mi casa, porque mis viejos laburan y me encargo de mi casa, más o menos voy ocupando mi tiempo. (Estudiante de 19 años, Caso 5)

Vendo ropa en un local de la madre de un amigo. (Estudiante de 18 años, Caso 5)

Hago fotografía y milito en el barrio junto con los vecinos. La asamblea es de La Poderosa, pero son los vecinos los que tienen el poder, los que tienen que venir y decirnos qué es lo que quieren hacer en el barrio [...]. Milito en el barrio porque yo quiero y me interesa ver cómo avanza el barrio. Y es un trabajo porque por ir a hacer las fotos yo tengo un sueldo, por ir a las notas. (Estudiante de 22 años, Caso 6)

Trabajo en casa de familia, por lo que los horarios no me daban para ir a una escuela normal. Así que por suerte encontré el bachillerato, y lo bueno es que las madres pueden venir con sus hijos, o como le pasó al compañero, si te va mal en una materia podés seguir haciéndola el próximo año. (Estudiante de 20 años, Caso 6)

Trabajo en la administración en el Poder Judicial, hace 7 años” Estudiante 22 años, Caso 6).

Yo trabajé hasta hace poco en una cuadrilla de trabajo teniendo un contrato con el Gobierno de la Ciudad del Servicio de Limpieza. En barracas y La Boca barríamos las veredas, y en Constitución sacamos los papelitos y carteles de la calle. Esa cuadrilla sigue, en La Boca y Barrancas hemos modificado los trabajos, ahora hacemos recolección de basura domiciliaria. (Estudiante de 24 años, Caso 6)

Junto con diferencias sociales y el tipo de trabajos que asumen los adolescentes y jóvenes de los CESAJ y las ER como fronteras entre la vulnerabilidad y la exclusión, las experiencias laborales de los jóvenes que asisten a los BP, trascienden en su mayoría la esfera doméstica de sus hogares, en ciertos casos vinculados con experiencias asociativas que se despliegan desde los dispositivos de formación para el trabajo de los BP, menos

sesgadas a itinerarios individualizados, en los que la soledad agrega otra dosis de dramatismo a las condiciones de vida de pobreza y vulnerabilidad social.

En síntesis, la inserción laboral precaria e informal en la que se encuentran inmersos los adolescentes y jóvenes que reingresan a la educación secundaria presenta un papel singular en sus vidas, dada la heterogeneidad de los diferentes gradientes de pobreza y vulnerabilidad social. Particularmente, en los casos de estudiantes enrolados en el Grupo 1, el trabajo constituye un eslabón que forma parte de una cadena de acumulación de desventajas, al mismo tiempo que representa, especialmente en los estudiantes del Grupo 2, una búsqueda de legitimidad, aceptación, redes y lazos sociales, y otro soporte social para sostener la existencia cotidiana fuera de la escuela.

De todos modos, se observa que el análisis de estas situaciones por parte de los docentes y los estudiantes, viene acompañada de una cierta naturalización de las condiciones de vulnerabilidad, el tipo de trabajo y o estrategias de supervivencia en los que se implican, junto al reconocimiento de la coexistencia del mundo escolar y el trabajo en este universo de estudiantes

3.2. Embarazo, maternidad y paternidad tempranas.

Explicaciones paradójales de docentes y estudiantes.

El embarazo y maternidad/paternidad adolescente constituye, como se abordó anteriormente, una problemática de singular escala, y que en los casos que se produce como resultado de situaciones y contextos de violencia y abuso, que afecta a esta población, en la vulneración de sus derechos sexuales y reproductivos. En la investigación realizada, la problemática de adolescentes embarazadas o de alumnas y alumnos madres y padres, resulta altamente visibilizada en las ER en el plano discursivo de directivos y docentes, en contraposición a lo analizado en los CESAJ y BP.

La opción de disponer de guarderías en su edificio escolar, que sumado al Programa del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad, Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres/Padres y Embarazadas en Escuelas Medias y Técnicas (PREAMPE/ abreviatura propia)¹⁰³, visibiliza institucionalmente esta cuestión social, al mismo tiempo

¹⁰³ El PREAMPE creado en 1999 en la CABA, garantiza a los y las adolescentes padres, madres o embarazadas, el acceso y permanencia en el sistema educativo. Se apoya en Ley 709/ 2001. Régimen especial

que garantiza la posibilidad de reingreso y permanencia escolar de esta población adolescente.

De todos modos, la situación de vulnerabilidad a la que están expuestas dichas estudiantes desborda la experiencia de escolarización y los múltiples apoyos ofrecidos desde estas instituciones, dada su exposición, de acuerdo al caso, al trabajo doméstico intensivo o a situaciones de violencias y abandono familiar. Se plantean los siguientes testimonios.

Asisten es que se les facilita los trayectos para las alumnas madres, con respecto a eso hay un jardín que funciona para papás y mamás que tienen niños en la escuela. (Prof. Ayudante, Clases Prácticas, Caso 3)

El 80% de las chicas que van a la escuela de reingreso son alumnas madres, vienen a cursar dos semanas. Dos semanas la pasan por el plan de alumnas madres porque se les enferman los chicos porque tienen problemáticas de vivienda, que los echan los padres o se pelean con la pareja, y empiezan a boyar entre paradores, casa de abuela, casa de tía, restricciones para poder llegar porque la pareja le quiere pegar. (Prof. Ciencias de la Vida y la Tierra, Caso 4).

Tenemos chicas que interrumpen por embarazos de alto riesgos, porque la criatura tiene problemas. Tenemos el plan de alumnas madres, si tiene una criatura enferma no se le regala la cursada, pero sí se le propone cursar una etapa con algún trabajo práctico con que se complemente, y cursar una o dos materias. Y al año siguiente, cuando se estabilice la situación puede retomar, hay situaciones en las que se da. (Asesora Pedagógica, Caso 4)

Sin embargo, las situaciones de maternidad o embarazo no son narradas por los docentes, *como obstáculos en los procesos de reingreso*. Lejos de ser así adquieren, en similitud a lo que acontece con el trabajo adolescente y joven, una dosis de *naturalización*, como parte de la identidad social de dichas estudiantes, y algo dado, por sus biografías personales con incidencia en un abandono escolar temporario de la educación secundaria, a la vez que paradójicamente, un motivo por el cual eligen, luego del paso de un tiempo relativamente corto, el reingreso escolar.

En este sentido el embarazo adolescente al mismo tiempo que resulta un factor que intervino en el abandono escolar de dichas estudiantes, se manifiesta como un motor para

de inasistencias. Horario de lactancia Resolución 949/ 2006; posibilidad de concurrencia de hijos a la escuela. Resolución 1729/06; Prioridad en la asignación de vacantes en Nivel Inicial Resolución 4799/ 2007; Permiso de retiro anticipado Resolución 5337/ 2007 Mecanismos de apoyo. Según datos, durante 2014 participaron 2.796 estudiantes, siendo un 57% madres; un 26%, embarazadas; un 17%, padres; y un 70% cursa de 3er año en adelante.

un posible reingreso, particularmente en instituciones que ofrecen condiciones para el cuidado de niños de edad temprana, junto con vínculos de proximidad y de reconocimiento.

En definitiva, ser madres es narrado por las estudiantes como una experiencia vital naturalizada, constitutiva de su identidad social que le posibilitaría un paso a una mayor adultez y a asumir mayores grados de responsabilidad, donde el reingreso y la terminalidad del nivel secundario resulta un desafío de saldar en sus biografías ante el abandono e interrupción de su experiencia escolar ante la circunstancia de embarazo.

La situación del embarazo como experiencia constitutiva de su identidad social es resaltada en Vázquez (2013) sobre adolescentes madres, que en similitud a los aportes de Fainsod (2008), se ubican en oposición a un enfoque determinista que identifique el embarazo adolescente asociado necesariamente a una interrupción de los estudios.

Es decir, “lejos de ser el abandono el único destino probable para las adolescentes madres y/o embarazadas, se abren posibilidades para la escolaridad cuando las instituciones y sus familias acompañan estas experiencias (p. 9). Por otra parte, si bien su ámbito de actuación social queda restringido a vidas privadas (ejerciendo tareas domésticas, cuidado de hijos y hermanos, entre otros) al decir de Perez Sosto (2012) “opera un imaginario por el cual la maternidad aparece casi como un mandato natural, el único modo de realización: en la medida que tienen hijos se desenvuelven positivamente.

El estatus de la mujer dentro de la familia y la comunidad gana en posición y en respeto, su vida ya tiene un sentido, una razón de ser” (p. 7), constituyéndose en un factor que podría acompañar la decisión de retomar los estudios del nivel secundario.

De este modo, la experiencia de transitar por la escuela les resultaría una salida del ámbito de lo privado, y un juego de resistencia “a la imposición del trabajo doméstico que estas jóvenes sufren en sus hogares”. (Vázquez, 2014, p. 84) y por lo tanto, con su mundo vital y social. Al mismo tiempo, la situación de maternidad o embarazo junto al trabajo doméstico o el cuidado familiar, son expresiones cabales en contextos socialmente vulnerados de un proceso de aceleración social que en el caso de estas estudiantes, les implica intensificar sus tiempos vitales de reproducción individual, e integrarlos con la experiencia de asistir a la escuela.

Yo la verdad no tengo mucho tiempo libre. Empecé a vivir sola desde los 17. Empecé a trabajar de los 13 o 14, me encantaba la joda, jueves, viernes, sábado, domingo y lunes a bailar. Trabajé siempre, viví sola. Vivía en los bailes con las amigas, con mi mamá. Pasé nueve meses con una re-panza. No,

no la traigo a mi bebé a la escuela, por suerte mi mamá me la cuida, cuando vengo al colegio, para ir a trabajar. Si salgo, salgo con ella, voy a la plaza. Los fines de semana no puedo porque trabajo, hoy, por ejemplo, voy a mi casa, la veo un poco a mi nena y voy a trabajar. Y nada... (María, 19 años, Caso 3).

Yo en mi caso vengo porque está el jardincito, yo veo que hay chicas que tienen montón de hijos y les dan la posibilidad de venir a estudiar. Que comprenden. Yo cuando laburaba, por ejemplo, el año pasado laburaba un montón, laburaba de mucama de día y de noche de camarera, y estuve un montón de tiempo sin venir y después recuperé ese tiempo. Y después este año tuve una licencia porque tuve a mi nena, vine hace poco, me reincorporé, estoy tratando de ver todo, y los profesores me tenían una re-paciencia (Claudia, 20 años, Caso 4).

En definitiva, al considerar estas representaciones de profesores y estudiantes sobre embarazo/maternidad y paternidad adolescente y joven, asistimos a un proceso de naturalización de lo social como *algo dado* con cierta resignación, aunque en búsqueda de un espacio de apoyo u acompañamiento a partir de la opción que disponen estas instituciones de tener guarderías en su edificio escolar. Si bien, como se señaló la cuestión del embarazo adolescente y maternidad adquiere alta visibilidad en las ER, resulta invisibilizada la cuestión de las paternidades tempranas, que no se menciona, constituyendo un enigma silenciado en los discursos de los actores.

También, suele aparecer de modo menos recurrente y excepcionalmente en los estudiantes que asisten a los CESAJ, en particular en el caso 2, que se ubica en un contexto de pobreza y vulnerabilidad que atraviesa de modo estructural al CESAJ y su barrio circundante (punto 3.1.). Según argumentan al respecto la dirección y un docente del caso 2, como un proceso que no resulta necesariamente de situaciones de violencia de género, sino de decisiones vitales que experimentan desde su condición social.

No es una barbaridad la situación de chicas con embarazos, años atrás recuerdo haber tenido más casos. Acá se da, los chicos que ya están en ciclo superior en general y como por una decisión. Ellos te dicen yo quería. En el CESAJ hay una nena, pero no es tan nena, tiene 18 años. Son casos muy puntuales. (Directora del CESAJ, Caso 2)

Yo tuve muy pocos en casos excepcionales, muy buenas alumnas, pero que quedaron embarazadas. Pero uno igual les hace un seguimiento para que vengan y de alguna manera los vamos a sacar. (Prof. Geografía, Caso 2)

En el caso de los BP, las edades de los estudiantes oscilan desde los 18 años y más, y la maternidad oficia como un componente propio de los procesos de reproducción social e intergeneracional de esta población, no como un emergente de procesos más críticos de abusos o de vulnerabilidad como se presenta, particularmente en las ER.

En el caso 5 no hubo menciones al embarazo adolescente o a maternidad temprana. Eso no implica que no exista tal problemática social en su matrícula, sino que no se constituiría en un problema que incida en la experiencia escolar en dicho bachillerato.

En contextos de mayor vulnerabilidad como está ubicado el caso 6, se presentan casos de maternidad asociados con la necesidad del cuidado y el papel que tiene el BP en garantizar una mayor contención, a partir de una guardería coordinada por la organización social, para la atención a niños en edad temprana. Al respecto una joven que asiste a uno de los BP recupera el lugar el cuidado que ofrece el BP

Esto es muy bueno, y me gustaría que esta oportunidad este en Bolivia. Yo vengo acá con mis dos bebes, y este es mi último año y yo el año que viene quisiera estar acá. Es una contención también para una madre, porque como digo, no es profesores y alumnos, somos todos iguales. Esa diferencia, que ellos te preguntan como esta, eso ya para mi es (Claudia 24 años/Caso 6)

En definitiva, el embarazo adolescente se presenta con alta criticidad y visibilidad en las ER, en las cuales pese a la multiplicidad de apoyos existentes, constituye en una dimensión que interfiere en los procesos de escolarización aunque no necesariamente actúan como desencadenante, del abandono en estas instituciones.

En los CESAJ esta problemática, resulta poco explicitada en las entrevistas. En los casos puntuales que constituye un tema de reflexión y problematización por parte de actores entrevistados, resulta central el papel que cumplen los docentes y coordinación (Caso 2), en un lugar de apoyo y o acompañamiento individualizado, propio de un acto de voluntad y mística asociada al trabajo docente para el imperativo de la inclusión.

En los BP, el embarazo y maternidad temprana no resulta tratada como un problema emergente que entre en coalición o conflicto con la escolarización de los jóvenes y adultos, resultando inherente a una condición de género, que a una situación vulnerabilidad. De todos modos, en uno de los BP (caso 6) que trabaja en un territorio y con población de mayor vulnerabilidad, en comparación al caso 5, la cuestión del cuidado de niños pequeños, constituye una dimensión del cotidiano de su estudiantado, valorando el lugar de la

guardería como un espacio de resguardo y contención social que facilita el despliegue de su experiencia escolar en el bachillerato.

3.3. Escenarios de violencia

Situaciones y significados de un círculo a la deriva y exclusión social

Estar a la deriva y a la intemperie forma parte de una cualidad propia de los barrios y la experiencia social de esta población (Duschatzky, 2007) atravesada por condiciones de vulnerabilidad y estados de indefensión, en la que el Estado en los márgenes es partícipe de situaciones de violencia articulando conexiones “usualmente clandestinas entre actores estatales y perpetuadores de violencia” (Auyero y Berti, 2013, p. 121), con patrullajes y redadas que demuestran el poder simbólico y real del Estado. En últimas décadas, se reconoce en escenarios de fragmentación que anuda la experiencia de sectores pobres y vulnerables, la emergencia de una violencia social difusa (Wieviorka, 1997) provenientes del desprecio y la ausencia de reconocimiento social asociada a sentimientos de inseguridad simbólica y al desamparo (Braga, 2003).

Efectivamente más allá del plano instrumental de la violencia propio de lo observable vinculada a la concreción y amenaza contra la integridad física de personas si se considera la tipología elaborada por Imbert (1992), es decir, física, simbólica, política, económica y una diversidad de grados: sexual, corporal, mortal; la violencia presenta implicancias sociales y subjetivas y, por lo tanto, supera la visión instrumental, en tanto pérdida de sentido y una expresión de frustración, experiencias de menosprecio o ausencia de reconocimiento, con lo cual se constituye en una conducta reactiva ante el sistema social con lógicas autodestructivas en límites cercanos a la pérdida de la vida, como se observa en fenómenos de suicidio adolescente. (Wieviorka, 2006).

Al decir de este autor en casos extremos, “la violencia parece autonomizarse, convertirse en un fin en sí misma, lúdica, puramente destructiva o autodestructiva, por ejemplo. Lo que la transforma en ciertos casos en un fenómeno de pura afirmación del sujeto” (p. 12).

En estos escenarios sociales, los jóvenes de contextos más pobres y vulnerables portan en sus historias de vida, experiencias traumáticas (propio de abusos, discriminación o estigmatización territorial (Alvarado, 2013; Pinheiro, 1996; Kessler y Dimarco, 2013) y se construyen miradas y representaciones desde la escuela y sus diferentes actores, acerca de lo

que es violento, como construcción social que se imponen de modo performativo en enunciados y clasificaciones dicotómicas del otro violento o no violento (Kaplan, 2009) y con efectos en la subjetividad y la autoestima de los estudiantes.

En el campo de investigación los fenómenos violentos remiten, según los docentes entrevistados, al contexto barrial y atraviesan en la vida áulica en clave de resonancias con el exterior, con una expresión de dolor a flor de piel de cuestiones extremas en ciertos casos ligados con la muerte como resultado de enfrentamientos entre pares o con fuerzas policiales. Un profesor de una ER señala al respecto:

Estábamos trabajando y de repente se escuchan disparos, lejanos, pero se escuchan disparos. Y así, me mira y se queda como sorprendido, y dije: “Uy, estamos en el horno”. Por primera vez en estos años tomé conciencia, pero por la devolución de su mirada. Si este pibe se alarma es que la cosa está realmente seria, el resto de los pibes seguían en la suya, nada, no se inmutaban. (Prof. Ciencias de la Vida y la Tierra, Caso 3)

Sí, por ejemplo. Nosotros tuvimos en dos años dos chicos muertos. Un caso fue que fueron a robar en un supermercado. Otro lo mataron porque era amigo de no sé quién. Lo acribillan a K que estaba esperando. Además, tenemos a los primos que vienen acá y que sufren y hay que contenerlos y explicarles por qué pasó. No entiendo esto de que Kevin andaba armado acompañando al otro. Acá nos falta la contención de un gabinete. Necesitamos flor de gabinete. Hay muchos problemas. (Prof. de Lengua, Caso 2)

Estos escenarios de violencia son narrados con mayor centralidad por los docentes de los CESAJ y ER, y en menor medida por los docentes de los BP, particularmente en el caso 5, en el marco del acceso de una franja de población adolescente y joven de 16 a 20 años, luego de sucesivos fracasos por la educación secundaria común.

No obstante, en los CESAJ y ER se hace presente desde directivos, profesores y otros actores (supervisores, psicólogos, asesores pedagógicos), en contraposición a las narrativas reconstruidas en los BP, episodios de violencia propios de la escenas domésticas/privadas y del espacio público y el papel de las fuerzas de la ley con un derrame o encadenamiento de eventos (Auyero, 2013), en una trama social con múltiples formas de agresión física, en barrios situados en los márgenes sociales que dan cuenta de litigios propios de relaciones intersubjetivas, donde “los conflictos son tratados como problemas de orden personal solucionados mediante el uso de la fuerza” (Braga, 2003,p. 135).

A esta situación se suma la experiencia de habitar territorios de disputa entre una delincuencia territorializada (Abramovay *et al.*, 2002) y la intervención de fuerzas policiales,

con una coerción selectiva, bajo la idea de peligrosidad y la sospecha de ser potencialmente infractores. En el marco de estos escenarios sociales, se despliega, una *trilogía de procesos sociales* propios de la violencia y la vulnerabilización centradas, entre otros aspectos, en enfrentamientos entre pares o con la policía, la judicialización y procesos de tutelaje, y el consumo de sustancias y participación como víctimas en cadenas de comercialización. Señala al respecto una asesora pedagógica de una de las ER:

Nosotros no teníamos este índice de mortalidad entre los chicos jóvenes. Por ejemplo, en este barrio hay un enfrentamiento entre dos grupos, entonces parecería que se rompe el contrato social. Porque la verdad es que la justicia es tomada por mano propia. Entonces vos te enterás que el grupo A tuvo dos bajas, y al día siguiente el grupo B tuvo 3 bajas, pero no es una hipótesis, es una realidad. Van los matan, van los tirotean, van los queman. De esta escuela, nosotros, por ejemplo, tuvimos el caso, que no lo podemos confirmar tampoco, el caso de un chico que fue herido en uno de estos tiroteos” “[...]. “Hay una organización delictiva que excede a los pibes y que usa a los pibes, eso es lo que pasa. Totalmente concreto. Entonces qué pasa, si a un pibe le pagan 3000 pesos para ir a matar a alguien, el pibe va y lo mata. Y gana los 3000 pesos porque te dice A, yo con los 3000 pesos me compro las zapatillas” [...]. Y vos escuchas muchas historias y las historias que los chicos relatan es que primero empiezan y los convocan a hacer algún trabajito, tipo ser campana, quedarse en la esquina, acompañar a otro que va a robar. Y empiezan a estar metidos en una estructura de la cual cada vez pueden salir menos, parece de cowboys lo que estoy contando. (Asesora pedagógica, Caso 3)

Asimismo, se narran en las entrevistas realizadas a docentes de CESAJ y ER y, en menor medida en los BP, situaciones de ingresos y salidas de defensorías y acciones de tutelaje, como otra cara del Estado penal (Wacquant, 2004), que imprime su sello en la experiencia de reescolarización. De este modo, escolarización y judicialización resultan procesos complementarios, (anticipado en Kessler, 2007, sobre escolarización y delito) con lo cual y más específicamente en los CESAJ y ER, coparticipan según los docentes entrevistados, en el acompañamiento del tutelaje judicial, junto con los juzgados del menor y las defensorías integradas por jueces, fiscales, asesores y defensores (Guemereman, 2015, Graziano 2016)¹⁰⁴, con juicios performativos (Costas y Gagliano, 2000 p. 112) de aquellos estudiantes que han participado de una cadena punitiva.

¹⁰⁴ En Graziano (2016) se caracteriza el funcionamiento de la Secretaría Tutelar de jóvenes de 16 a 18 años en CABA acusados de cometer un delito. En la misma las operadoras judiciales se encargan del tratamiento tutelar mediante procesos de diagnóstico, estrategias de intervención, a partir de entrevistas a jóvenes y sus familias, y de establecer vínculos con las instituciones educativas que asisten elaborando informes para el juez, quien ocupa el lugar más jerárquico de este organismo.

Dicha cadena, al decir de López y Pasin (2012) “resultaría una serie interconectada (no lineal o consecutiva) de prácticas y discursos que atraviesan, forjan y consolidan trayectorias penales [...] que se configura “de y entre la policía, la administración de justicia y el encierro penal” (p. 267).

Ya estuvimos hablando con un juez de un foro penal juvenil para apoyar a los chicos que tienen causas, una condición para su libertad es la educación, les damos acá la herramienta con el certificado laboral para que ellos puedan integrarse también. (Dir., Caso 1)

Nosotros trabajamos mucho con lo que en una época se llamó libertad asistida, y ahora se llama dispositivo de monitoreo y recepción de jóvenes en su comunidad. Donde lo que hacemos es, los jueces hoy en día, los chicos judicializados que tienen entre 16 y 17 años generan una salida de los institutos pidiéndole que cumplan con determinadas condiciones, una de las cuales es la escolarización. Pero tienen operadores que los acompañan en este camino, porque a los 18 años ingresan a las causas y muchas veces se cierran, en otros casos no, van presos. (Asesora Pedagógica, Caso 3)

Cabe considerar que los adolescentes y jóvenes que transitan por los BP no aparecen exentos de estas problemáticas sociales, tal como se señaló respecto del trabajo y del embarazo o maternidad temprana.

Sin embargo la violencia no asume ese lugar cruel y de dolor en los límites mismos de la tensión entre vida/muerte, sino en relaciones con los otros, en consumos de sustancias adictivas, en peleas con compañeros y docentes como parte de una escena cotidiana, durante el primer tramo del reingreso, cuestión que se retoma en el Capítulo 6.

De todos modos, si bien las situaciones más críticas de violencias, se vincula más estrechamente con el cambio del perfil de los jóvenes que asisten a los BP, como resulta en el caso 5, no tendría la misma jerarquía y escala, ni la gravedad desde el plano subjetivo. Un relato quizá excepcional se presenta en uno de estos BP.

Los de 15 años son chicos que por algún motivo fueron tratados como adultos, el Estado los trató como adultos porque los dejó terminar la primaria en una primaria de adultos, no la nuestra necesariamente. Hay un par de lugares cerca que tienen primaria de adultos y tenemos articulación con ellos. No intentan ir a una escuela tradicional, sino que siguen por acá. Suelen venir a conocer el espacio, vienen como una especie de salida escolar para que ellos se proyecten terminando la secundaria acá. Lo mismo con los chicos que vienen judicializados o que están haciendo algún tipo de tratamiento de adicciones y pueden cursar algún día sí u otro día no, y nosotros como tenemos

esto de los viernes, podemos hacer esta excepción e inscribirlo. Y la mayoría de los chicos vienen de hogares muy humildes. Vos lo ves muy fuertemente en los chicos que están judicializados, que cuando tienen que ir al Tribunal, te piden la constancia de que están yendo a la escuela. Y en el caso de los chicos que están en hogares, les permiten más salidas, o quedarse en su casa. (Coord. BP, Caso 5)

En este marco, el tutelaje judicial y el rol de los BP, no forma parte de la agenda de problemas considerados por los profesores de estas organizaciones (y sin mención en el caso 6); con lo cual se presenta una diferenciación con lo que ocurre con los docentes de CESAJ y ER, en los que el contexto social de vulnerabilidad y exclusión, a los que se suma la violencia y la judicialización como su expresión social más dolorosa, constituyen parte central del texto hegemónico que condensa las representaciones de sus docentes en torno a la cuestión social y por propiedad transitiva el ejercicio complejo de su acción pedagógica.

Finalmente, el consumo de sustancias son otro elemento constitutivo de este encadenamiento de eventos de violencias, identificado en estudios previos en los CESAJ y las ER (Krichesky, 2014 y Krichesky y Giangreco 2019)¹⁰⁵ como parte de una cotidianeidad en la que se hace palpable, el pasaje lábil y no predecible, de la vulnerabilidad a la exclusión social.

La droga, delinquir. El salir a robar mandado por algún adulto es común. Esto de ser menor y entonces, si yo robo no me pasa nada. Hace siete días mataron a un chico que había ido a robar. Un chico que venía acá a la escuela. Era del BID. Esto fue en febrero. Vino la mamá dos días antes a inscribirlo. Dos días después lo invitaron a robar, dos personas mayores. Van con un auto por ruta 3, un lugar donde hay muchos negocios, pero custodiados. Lo hacen bajar a él. Cuando entra a un lugar y al otro, el policía que estaba custodiando se empieza a tirotear con el de 18, se asusta y sale corriendo y una de las balas lo mata. Una situación terrible. Con estas situaciones nos encontramos seguido. Venimos hace cuatro años con un nene por año, con distintas situaciones. Chicos con malas juntas. (Directora, Caso 2)

¹⁰⁵ En Krichesky (2014) y Krichesky y Giangreco (2019), en encuestas a docentes de CESAJ y ER, se registró que la cuestión de los consumos de sustancias adictivas resultan una problemática muy recurrente en valores cercanos al 63% y al 72%, respectivamente. En menor medida se ubican problemáticas de violencia doméstica y de género, caracterizadas por los profesores de CESAJ y ER como muy recurrentes en un 41% y un 50%, respectivamente

En los relatos de docentes particularmente en los casos 2, 3 y 4, los consumos de sustancias adictivas no se presenta en una asociación directa con el delito (Kessler y Di Marco, 2013) sino que configura, en casos específicos (y no extensibles a toda esta población) al igual que la inmersión en trabajos precarios e informales, como atributos de la identidad y la condición social, y soportes para transitar en su cotidianeidad.

Es decir, el consumo aparece significativo como lo consideran Farina y González (2013) en el encuentro informal con otros pares, “como elemento fuente de placer y diversión, entre otros” (p. 95), es decir como un recurso que interviene en los procesos de sociabilidad más allá de las fronteras escolares. De todos modos cabe señalar que la fatalidad de este vínculo de los adolescentes con el consumo de sustancias, se encuentra cuando resultan víctimas de procesos de comercialización y, por lo tanto, la parte más débil de un engranaje social que se instala en los barrios de mayor pobreza y vulnerabilidad, vinculado al narco menudeo, que lucran con la venta y el consumo de sustancias a pequeña o mediana escala (Epele, 2013), con participación de agentes de los distintos niveles de las fuerzas represivas y militares del Estado (Auyero y Berti, 2013). Al respecto señalan:

El que vende merca, el que vende las pastillas están todo el día. Los pibes están atravesados por esto en situaciones de mucha violencia. Son víctimas. (Asesora Pedagógica, Caso 3)

Ciertamente, esta nueva dimensión de la cuestión social se encuentra presente en los CESAJ y las ER como otro rasgo aunque minoritario. No obstante, da cuenta del alcance multifacético que adquiere la violencia en estos barrios en los que se localizan estas instituciones, como parte de la experiencia social directa o mediata de la vulnerabilidad, a la que está expuesta esta población.

Del mismo modo que lo que acontece a las violencias y los consumos problemáticos, la participación de jóvenes en redes ilegales de comercialización de sustancias adictivas no fue un eje que se desplegaron en las entrevistas realizadas en los BP, lo cual da cuenta, al igual que en los otros casos, que esta problemática no solo, tiene menor intensidad en la población que transita por estas organizaciones. Expresa al mismo tiempo, que las representaciones de sus docentes en torno a la vulnerabilidad social, se encuentran opacadas y desplazadas por el imperativo organizacional, centrado en la promoción de una sociabilidad política y por ende el despliegue de relaciones pedagógicas orientadas hacia un sentido emancipatorio.

4. Síntesis y recapitulación. La pluralidad de sentidos sobre la vulnerabilidad.

Las condiciones de pobreza y vulnerabilidad social que experimentan los estudiantes que asisten a los CESAJ, las ER y los BP, ponen al descubierto y de modo lacerante, la crisis del lazo social que afecta a esta población. Esta crisis va más allá de una serie de indicadores típicos de la pobreza abordados por radio censal en la introducción de esta tesis y retomados en este capítulo a la luz de fuentes censales (2001/ 2010) y EPH (2006 2016), junto con otras investigaciones (Tuñón, et al , 2015, Tuñón, y Poy, 2019), que expresan su gravitación a nivel nacional, y en el Conurbano y la CABA, desde una serie de privaciones que vulneran el ejercicio de derechos de la infancia y adolescencia, entre otras, la alimentación, saneamiento, vivienda, salud, estimulación temprana, información y educación.

La vulnerabilidad, en tanto acumulación de desventajas sociales (Saravi, 2007) se expresa a través de una serie de problemáticas abordadas en este capítulo, como el trabajo adolescente juvenil, embarazo y maternidad temprana, violencias y consumos, entre otros, al mismo tiempo que los ubica en los bordes de la exclusión, como experiencias constitutivas de sus biografías y su identidad social. Sin embargo, dichas problemáticas resultarían en los docentes de los CESAJ, y ER, naturalizadas socialmente (Lechner 2006), como algo ya dado, y por lo tanto como “una realidad objetiva no disponible para la acción humana” (Pressacco y Bologna; 2017; P: 315) formando parte de un cierto acostumbramiento o enajenación, ante la adversidad social que experimentan los estudiantes y sus docentes, por lo cual, como refiere Kozik (1967) acerca del mundo cotidiano, la vulnerabilidad no se problematiza, ni se examina, sino se acepta como parte de un todo conocido.

En efecto, las problemáticas emergentes, resultan abordadas por dichos docentes, desde discursos descriptivos de una realidad externa, con lo cual se elude en la mayoría de los casos, a articulaciones con dinámicas sociales más amplias que superan el ámbito de lo local, en el que están situadas estas instituciones, a la vez que elude, distinciones propias de la diversidad social y cultural, que presenta este grupo de estudiantes (Llobet, et al, 2002).

Sin embargo, estas representaciones expresan, una perspectiva de “cuidado” asociada en la mayoría de los casos, a modos tutelares a los que subyace un supuesto en torno a los estudiantes, no tanto bajo la noción de riesgo educativo en equivalencias a la peligrosidad (Martinis, 2006; Bordoli, 2006), sino desde una doble posición: como víctimas y resilientes,

de una trama de relaciones sociales más complejas que se anudan en los territorios por los que circulan en su cotidianeidad.

En base a esta doble posición construida en relación a los adolescentes como “víctimas y resilientes”, la mayoría de los docentes entrevistados, se ubican en una posición de reconocimiento de dar al otro, como un acto de donación Ricoeur (2005) vinculado al reconocimiento mutuo, en respuesta a las necesidades y carencia, como algo propio de la identidad del trabajo docente en estas instituciones.

En este caso, la idea de formar un sujeto incluido implicaría, tal como se profundiza en el Capítulo 3, que los estudiantes se adapten de “modo civilizado” a una nueva oportunidad de reescolarización, en la cual, si bien se presentaría intenciones ligadas al acto de recibir al otro, también se desliza el sentido más restringido de la hospitalidad, en términos de derechos y obligaciones y que en definitiva los estudiantes construyan conductas adaptativas y a su buen encauzamiento en estos entornos institucionales.

Finalmente y retomando las narrativas de los estudiantes de los CESAJ y las ER sobre las problemáticas emergentes, se registran dosis de sufrimiento al mismo tiempo que, como se anticipó anteriormente respecto de los docentes de estas instituciones, una naturalización de estas experiencias propias de la vulnerabilidad y las desigualdades de clase y de género. Sus relatos sobre el trabajo y la maternidad temprana, dan cuenta de prácticas sociales constitutivas de su identidad social y procesos de alta individualización, con apoyos limitados de sus grupos familiares y de otros referentes de su comunidad, en contraposición al de los docentes, por la contensión y cuidado.

La naturalización del trabajo doméstico en las alumnas adolescentes supone la interiorización, tal como considera Izquierdo (2003) de “la existencia de una infraestructura de cuidados que todos y todas necesitamos, pero que mayoritariamente realizan las mujeres”. (p: 5). Si bien no fue factible dar lugar al despliegue de una narrativa sobre las violencias que experimentan en su vida cotidiana, en tanto resultan situaciones que provocan vergüenza y humillación, la alusión a dichos fenómenos resulta atribuido a otros, de los que se distinguen por ser “mala yunta” (significando por ello malas compañías), que forman parte del paisaje social (Perez Sosto, 2012) con el conviven cotidianamente, estigmatizados territorialmente y de los que se diferencian, entre otros aspectos por asistir a una institución educativa, ganarse la vida aunque sea a partir de un trabajo precario y una estrategias de ayuda familiar

En el caso de las representaciones de profesores de los BP en torno a los estudiantes y sus condiciones de vulnerabilidad social (CSV) adquieren menor centralidad y jerarquía.

Esto no quiere decir que a los BP no asistan estudiantes que presenten situaciones críticas en sus condiciones de vida, en los consumos de sustancias y la participación, con menor o mayor grado, en situaciones de violencia (familiar/barrial) o con enfrentamientos con fuerzas policiales, particularmente en la franja de adolescentes recién llegados en estos últimos años a estas organizaciones.

Por el contrario, según los testimonios de coordinadores de estos BP (especialmente del caso 5), dichas problemáticas forman parte de la experiencia social de jóvenes y adultos con un perfil de estudiantes disruptivos, dada su condición social de abandono escolar del nivel medio y exclusión en el ámbito laboral, en relación con el ideal con el que se crearon originariamente, para dar respuesta a la problemática de la terminalidad de la secundaria a trabajadores, desocupados y militantes. (Langer 2010).

No obstante, las diferencias de sentido del discurso de las CSV de los profesores de los BP, se da no solo por condiciones objetivas, sino por la singularidad sociopolítica de estos espacios educativos y el hábitus de sus actores, por lo cual el foco puesto en la vulnerabilidad quedaría diluido en un segundo plano, en una cultura organizacional que deriva en mecanismos de subjetivación política, con lo cual las trayectorias vitales se ven influenciadas y en ocasiones reconfiguradas en dicha experiencia educativa.

De este modo se produciría en las representaciones de dichos profesores, un desplazamiento, y cierta invisibilización de la figura del adolescente y joven asociada a las CSV, para ubicarlo en un lugar de un sujeto potencialmente involucrado en el quehacer social y educativo en los que se pone a prueba un proceso de deconstrucción y subjetivación alternativa al que experimentaron en sus biografías educativas previas.

CAPITULO 3

Trabajo docente e identidades profesionales en instituciones con cambios del formato escolar para el reingreso a la educación secundaria

Introducción.

El trabajo docente en contextos de pobreza y vulnerabilidad especialmente en el nivel secundario, se despliega en estas últimas décadas con tensiones propias de una yuxtaposición de dinámicas de desigualdad y fragmentación escolar, junto al imperativo de políticas y programas socioeducativos, orientados a garantizar la obligatoriedad escolar del nivel secundario, en un contexto social con mutaciones culturales y tecnológicas, (Birgin 2000, Alliaud y Antelo, 2011).

Junto a dichas tensiones, mas de carácter estructural, el malestar del trabajo docente se expresa en sufrimientos psíquico emocionales (Martínez, 1992), y condiciones de trabajo, (salariales o materiales), a las que se le suma, como nota distintiva una destitución de la autoridad (Tenti Fanfani, 2004) y vínculos complejos con las culturas juveniles, sus demandas socio culturales y lenguajes comunicacionales. Se constituye así un oficio sitiado, entre múltiples demandas culturales e institucionales, y una práctica individual en cierta medida por las propias condiciones organizativas del nivel. (Dubet, 2007, Brito 2016)

Esta situación se torna más crítica aun, en aquellas instituciones del nivel medio, a las que asisten nuevas generaciones de adolescentes y jóvenes de los sectores más vulnerables como expresión de la interrelación entre la nueva cuestión social y la expansión de la cobertura de los sistemas educativos tensionada por dinámicas de inclusión y exclusión y la aceleración de una diversidad de culturas, con lo que se pone en juego nuevas formas de lo escolar y del trabajo docente.

En dichos contextos la antinomia entre enseñar y asistir, junto con modos de educar ligados a la moralización o a etiquetamientos tempranos (Dussel y Finocchio, 2003; Kaplan, 2005), impregnaron el cotidiano escolar, especialmente desde la crisis del 2001, aunque con emergentes en ciertos territorios e instituciones, experiencias pedagógicas

alternativas, que se obstinan, a través de prácticas irruptivas o errantes¹⁰⁶ por reponer la centralidad de la transmisión cultural (Redondo, 2004, Dutschazky 2007), y alterar la naturalización del fracaso.

De ahí que se despliegan diferentes modos de configurar la posición docente, (Southwell y Vasilliades, 2014), expresando identidades sociales y profesionales de dichos actores, y la singularidad con que cada uno significa su rol en el cotidiano escolar ante los desafíos que se les impone, la práctica de enseñanza en territorios y población ante situaciones de desigualdad y exclusión.

El concepto de *posición docente*, se funda, al decir de dichos autores, en base a una dimensión socio afectiva, es decir formas de sensibilidad en el trabajo con *el otro* y otra dimensión ético política, considerando una relación dinámica de la enseñanza con la cultura a la cual también subyacen, a partir de una trama compleja de discursos¹⁰⁷ y prácticas, contingentes de diferentes sentidos, no fijos ni unívocos, en torno a la a la igualdad y por lo tanto a la inclusión o a la justicia educativa.

Al decir de Southwell y Vasilliades la posición se configura en un interjuego con las tradiciones propias de la cultura escolar, por lo cual “dichas configuraciones poseen elementos paternalistas y normalizadores, u otros aspectos que suponen un sostenimiento irrenunciable a la enseñanza como modo de habilitar otros horizontes en los alumnos con los que trabajan cotidianamente, respecto de los cuales se afirma una fuerte apuesta por lo que pueden aprender y hacer con lo que les transmite la escuela” (P. 173).

Dichas posiciones tienen una estrecha relación con la cultura docente, que se constituye a partir una serie de valores, creencias, etc, que definen lo valioso, o válido, así como los modos y o las formas de realización de sus prácticas en un contexto profesional (Hardgreaves, 1994), propio de un hábitus (Bourdieu, 2007), como se consideró en el Capítulo 2, y los condicionantes propios de la cultura escolar, (Pérez Gómez, 1998, Viñao, 2002). Dichos condicionantes mediando, obturando o resistiendo, ante intentos gubernamentales de innovación o de reformas educativa

106 En Dutschazky (2007) la errancia, expresa un prototipo del trabajo docente, en una apertura a la comunicación con el otro y la construcción de condiciones para habilitar una conversación, con una disposición activa a retomar lo emergente y producir procesos de agenciamiento.

107 En Southwell y Vasillades (2004), el discurso como totalidad nunca fija, resulta una construcción social que articula la dimensión lingüística y extra lingüística, sujeto a contradicciones y contingencias. Se retoma en esta perspectiva el análisis del discurso en Laclau, 1996, Buenfil Burgos, 2007; Laclau y Mouffe, 1985

Este capítulo se centra en analizar la identidad del trabajo docente en los CESAJ, las ER y los BP, como constructo conformado en una trayectoria profesional, a partir de un entramado de experiencias (personales, académicas, laborales) y procesos de socialización profesional (Davini, 2005), en contextos organizativos y pedagógicos de instituciones, que alteran el formato del nivel secundario.

Al igual que el capítulo 4 centrado en el régimen académico y el dispositivo emergente de los BP, este capítulo permite situar a los docentes, sus identidades profesionales y ciertos aspectos de sus condiciones de trabajo, que junto con las condiciones de escolarización, singularizan las experiencias de reingreso.

En este sentido, la intención de este capítulo, es capturar aspectos del perfil de los docentes que trabajan en estas instituciones así como, entre otros aspectos, los mecanismos de convocatoria, acceso al cargo, disponibilidad de espacios de formación y o capacitación en dichos actores, y aspectos motivacionales que orientan sus prácticas de enseñanza, y la elección por trabajar en dichos escenarios educativos.

En el marco de políticas de reingreso e inclusión educativa en diferentes ciudades de países de la región (Colombia, México y Uruguay), (Terigi, 2009, Calvo, et al, 2009, Loyo y Calvo, 2009, Vaillant, 2015), fue analizada una diversidad de aspectos del trabajo docente como aquellas condiciones para el ingreso al puesto de trabajo, la permanencia y rotación.

En dichos estudios se observa una baja especificación del perfil docente que se pretende seleccionar para el ingreso al cargo y solo en algunos casos se despliegan políticas de formación, en tanto el desiderátum común resulta la capacitación en la propia práctica.

Por otra parte, en Vaillant (2015)¹⁰⁸, se registra que en dichas experiencias los docentes tendrían una rotación en el cargo igual o menor a la que rige en los sistemas educativos, en tanto resulta “una oportunidad profesional” (p. 157) que les genera una satisfacción, por el logro de aprendizaje en estudiantes afectados por experiencias de menosprecio, y con biografías de fracaso en el sistema educativo.

108 Según Vaillant 2015, la disminución de la rotación docente en políticas de reingreso, no remite a una tendencia homogénea. En iniciativas como el Programa de Aulas comunitarias (PAC) de Montevideo (Uruguay), habría una tendencia positiva, mientras que el programa, la Escuela busca el Niño (EBN) (Colombia), la rotación docente, resultaría similar al resto del sistema educativo (Calvo, et al 2009).

Finalmente, se presentaría una insuficiencia en cuanto a la especificidad de estas propuestas y del saber pedagógico (Terigi, 2010) en contextos educativos heterogéneos, en su dimensión curricular y las estrategias de enseñanza que se llevan a cabo, las cuales, más allá de la personalización, no variarían respecto de las que se despliegan en un formato de enseñanza tradicional, lo cual se retoma en el Capítulo 4.

En sintonía con los estudios regionales mencionados anteriormente, otros trabajos realizados en Argentina durante esta última década (Krichesky, et al, 2007; Meo, 2012¹⁰⁹; Arroyo y Poliak, 2008; Krichesky y Giangreco, 2019), consideran que el trabajo docente en instituciones, orientadas por políticas de inclusión y reingreso, podría significar no tanto una experiencia de sufrimiento, desazón y estrés laboral, sino de reconocimiento personal y satisfacción con diferencias cualitativas respecto del rol docente tradicional, asociados a la personalización de la enseñanza, el cuidado, junto a una mística y voluntarismo, reconstruyendo el mandato original de abnegación y compromiso de la escuela primaria.

No obstante, según Arroyo y Poliak 2001, en el trabajo docente en las ER, se distinguen variaciones en la posición de dichos actores. Mientras algunas de ellos se centran en el compromiso, como cuestión política ante la desigualdad y la producción de escenarios de exclusión social, en la de otros docentes, subyacen principios redentores y de salvación, bajo la dupla de compasión y contención.

Dichos posicionamientos se reproducirían en procesos de socialización profesional “particular o privativo de estas escuelas” (p.107) y operan como modos de formación y o capacitación, particularmente de docentes noveles que ingresan a la docencia en muchos casos a partir del trabajo en estas instituciones, y por ende en la construcción de sus identidades profesionales para el trabajo docente. Estos procesos de socialización profesional que inciden en la identidad y posicionamiento de los docentes de estas instituciones, se retoman en el punto 1.2 de este capítulo.

En relación al trabajo docente en BP se consideró en estudios previos (Michi, 2012; Gluz, 2013, Ampudia, y Elizalde 2015), la impronta sociopolítica y pedagógica de los BP en el marco de una dinámica de conflicto e interpelaciones al Estado Nacional y de la CABA

109 En Meo (2012) el trabajo docente en Escuelas Municipales de Educación Media (EMEM) creadas en los 90, en CABA, por su formato organizacional; el conocimiento del alumno como persona constituye una distinción del profesor, respecto del docente académico centrado mayormente en la enseñanza disciplinar.

por la búsqueda del reconocimiento, acreditación de títulos, y su correspondiente oficialización, con posturas diversas en torno a la autonomía de los BP respecto del poder estatal (Gluz, et al, 2008, Garcia, 2016).

En este marco, el trabajo docente adquiere una fuerte pregnancia de la educación popular en lo que implica la centralidad del vínculo teoría-praxis y el desarrollo de relaciones pedagógicas dialógicas (Ampudia y Elisalde 2015) junto a la implicación colectiva en parejas pedagógicas, y espacios de deliberación entre pares y estudiantes.

De ahí que se constituiría como campo de experimentación social (Aguiló y Wahren, 2014) en tanto integra lo alternativo con lo emancipatorio en territorios urbanos y vulnerables y en zonas rurales (Por ejemplo el caso del MOCASE, Santiago del Estero, Gluz, 2013, Guelman, 2015) y disputa un modelo hegemónico de escolarización en base a una pedagogía crítica prefigurativa (Ouvinia, 2011, Palumbo, 2014).

Dicho enfoque, retomado en el capítulo 4, expresa dos movimientos asociados a la impugnación y resistencia cultural y anticipaciones de futuro, en tanto “momento positivo de gestación de nuevas prácticas, sujetos y formas pedagógicas que intentan anticipar los gérmenes de la educación futura en el aquí y ahora en una direccionalidad no exenta de tensiones y dificultades”. (p.5).

Finalmente en lo que respecta al acceso a los cargos para el trabajo docente debido a la autonomía de los BP, de la burocracia estatal, no habría injerencia administrativa por parte del Estado. Esta situación conlleva a un mecanismo auto regulatorio, propio del sentido autogestivo de estas iniciativas por el cual el acceso al cargo queda a merced del gobierno y la voluntad, de los integrantes de los BP a partir de sus prácticas y experiencias pedagógicas en este campo. En el punto.3 de este capítulo, se analiza estos procesos de convocatoria interna a los BP, al mismo tiempo que el perfil profesional de sus profesores, en los que se articula de modo singular, la dimensión académica y política para el trabajo docente en estas organizaciones y movimientos sociales.

1. Trabajo docente en los CESAJ.

Continuidades y rupturas en la educación secundaria

Escasos trabajos de investigación se desarrollaron respecto de la identidad del trabajo docente en los CESAJ. En Toscano (2012), se observa por la complejidad del armado institucional de dichos Centros y su configuración territorial, en similitud a otras experiencias regionales, el ingreso al cargo docente, se realiza por la convocatoria del director de la escuela secundaria de la que dependen. Como da cuenta la normativa de regulación de dichos Centros: “Los docentes serán afectados por el artículo 115 del Estatuto Docente con goce de haberes, debiendo ser titulares en primera instancia o provisionales en segundo término. No podrán afectarse docentes con cargo suplente. La licencia por interés público o del Estado (Artículo 115 C, 2010) deberá ser solicitada por el interesado, acompañada de una certificación expedida por el inspector referente del CESAJ. La misma deberá consignar claramente la fecha de inicio y finalización de la licencia y los módulos, horas y/o cargos afectados¹¹⁰.”

En este marco, la selección de los docentes se desarrolla a partir de la propuesta de los directivos de las escuelas con las que articula y depende el CESAJ y en base a un perfil particular. De todos modos en la normativa y documentos de apoyo de la Provincia, no se especifican criterios para la ponderación de los antecedentes de los postulantes o los perfiles deseables para su desempeño en la iniciativa. Estos quedan “a juicio de los agentes encargados de la selección –inspectores y directivos– en cada CESAJ” (Toscano 2012, p. 92).

En los dos CESAJ (Caso 1 y 2) abordados en la investigación, se ratifica que los procesos de selección de los planteles docentes se encuentran a merced de los directivos de las escuelas secundaria, lo que implica en la mayor parte de los casos, una continuidad al trabajo pedagógico que se venía realizando en la escuela de origen, con una proporción de estudiantes que la abandonaron o que reingresan luego de haber transitado por otras instituciones del territorio en el que está localizado el centro.

¹¹⁰ En el Instructivo administrativo para la implementación de los “Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes de entre 15 y 18 años”, (CESAJ), Buenos Aires (2010) se señala que la licencia por interés público o del Estado (Artículo 115 C) deberá ser solicitada por el interesado, acompañada de una

certificación expedida por el inspector referente del CESAJ. Esa licencia deberá ser solicitada en los términos que explicita el Art. 117 inc. 5 del Estatuto Docente (2010. 5).

De acuerdo a un estudio previo en torno al perfil de docentes en un universo de CESAJ del Conurbano (Krichesky, 2014)¹¹¹, los docentes tienen un promedio de 40 años de edad, y un 72 % de seis a quince años de antigüedad docente. Excepto uno, todos los docentes encuestados tenían experiencia en el nivel medio común de gestión estatal y en algunos casos también de gestión privada. Del total de docentes encuestados, un 54% menciona haber participado en organizaciones sociales, sindicatos, y partidos políticos, lo que asciende al 74,55 en los CESAJ localizados por fuera del espacio institucional.

Esta particularidad que se replica a modo de tendencia mayoritaria en los dos casos, podría tensionar al hábitus del trabajo docente tradicional, en la medida que su órbita de intervención social trascienden el campo estrictamente escolar, lo cual puede alterar estigmatizaciones que circulan con cierta hegemonía en el espacio escolar sobre la juventud carente, deficitaria y por lo tanto negativizada (Chavez, 2010).

En el caso 1, la población directiva y docente entrevistada tiene una baja experiencia docente concentrados entre 3 y 4 años a 10 años de antigüedad máximo, con promedio de edad entre 30 y 40 años, como tendencia que no difiere del promedio de antigüedad del conjunto de los docentes del CESAJ que participaron de la encuesta realizada anteriormente.

En relación con su trabajo en dicho Centro, en su mayoría están desde los inicios de su gestión (2009), es decir de tres a cuatro años (al momento de la realización del trabajo de campo), con formación docente y experiencias previas de trabajo con sectores de alto grado de vulnerabilidad social. En un solo caso hay un docente egresado con estudios universitarios.

“En esta institución doy historia y geografía, pero mi título habilitante es Profesora en Historia y Ciencias Sociales, con especialización en Historia. Y doy en todos los establecimientos Construcción de ciudadanía, Derecho y ciudadanía, Política y ciudadanía. Doy clases desde hace seis años y en el CESAJ estoy desde el año pasado. Soy aquí una de las profes con más antigüedad docente” (Prof de Historia/ Caso 1)

Yo soy licenciado en economía. Soy analista en economía. Pero doy matemática técnica, financiera y acá matemática. En todo en los niveles. Es un compendio de matemática, es un proyecto que hicimos para que los alumnos tengan una base. Y puedan salir por lo menos a 4to año operando. Acá en el CESAJ y en otras escuelas secundarias tengo tres años de antigüedad y en la universidad tengo más. (Prof Matemática/ Caso 1)

¹¹¹ En Krichesky (2014) se describe y analiza una encuesta en 11 CESAJ, en la que participaron 100 docentes, 13 tutores 11 directores, y representó un 90% de los CESAJ que mantienen continuidad en su gestión desde 2013. Las encuestas y las fichas de relevamiento de trayectorias de los alumnos se aplicaron en Avellaneda (Deheza), Lanús (Monte Chingolo y Villa Jardín), La Matanza, Berazategui (Hudson y Berazategui), Escobar (Maquinista Savio), Merlo, Quilmes (San Francisco Solano) y San Fernando.

En el caso 2, la antigüedad de sus docentes en el sistema, duplica al del caso 1, en una tendencia similar que coincide con el promedio alcanzado en Krichesky (2014), en una franja de antigüedad que va de los 10 a 23 y a 30 años en el mayor de los casos.

Al igual que en el caso anterior, la antigüedad docente en el CESAJ, se da desde los inicios de esta propuesta de reingreso, y con experiencia en la escuela secundaria, de la que el Centro forma parte y por ende en contextos críticos, particularmente en los barrios donde está ubicado dicha institución. Esta situación daría cuenta de una estabilidad de los docentes que transitan por dichos Centros, lo cual facilita una mayor continuidad pedagógica de los mismos y los estudiantes, aunque en otro contexto organizativo y pedagógico.

Tengo 10 años de antigüedad en la docencia y en la secundaria de aquí estoy hace 7 años. En el CESAJ hace tres, después de que lanza a mitad de año empecé. Había otra docente que trabaja también acá. Y la reemplacé yo que tenemos el mismo lineamiento. (Prof. de Geografía, Caso 2)

Soy profesor nacional. El viejo título. 23 años en la docencia. Por eso el CESAJ me vino perfecto para cambiar un poco el aire. En esta secundaria estoy desde la época de la EGB con 7mo, 8vo y 9no y acá desde que empezó el CESAJ hace ya 3 años” (Prof de Lengua, Caso 2).

Otra tendencia común en los dos CESAJ refiere a los procesos de fragmentariedad y dispersión del trabajo docente, en múltiples instituciones, lo cual reproduce una característica propia de las condiciones de trabajo en las escuelas secundarias, inherente al formato escolar tradicional. De una muestra de CESAJ del Conurbano, que incluye un 90% que tienen una 2da cohorte de estudiantes, Krichesky (2014), solo el 4% trabaja de modo exclusivo en los mismos, y un 60% se concentra en cargas horarias de 16 a 20 hs y de 21 a 30 hs en otras instituciones, y un 17% en 31 o más horas por fuera de esos centros. En cada caso, esta dispersión del trabajo docente se replica y adquiere una fisonomía singular en cada caso:

- En el Caso 1, de cuatro docentes de las áreas curriculares, tres trabajan entre 3 y 4 instituciones de diferente nivel de enseñanza. La profesora tutora, con su asignación horaria en este centro dicta clases por la mañana en otro CESAJ.
- En el Caso 2, de los cinco docentes entrevistados, solo dos presenta una alta dispersión de sus cargas horarias, mientras que tres manifestaron una alta concentración que se comparte con el trabajo con la secundaria. Del mismo

modo sucede con la profesora tutora, cuyo trabajo docente se concentra de modo exclusivo en este centro.

En cuanto a los profesores de los trayectos de formación profesional (FP), en el Caso 1, la mayoría resultan idóneos con una significativa experiencia en su trabajo en el Centro de Formación Profesional (CFP), el que se localiza el CESAJ, como la profesora de Peluquería (30 años de experiencia y 3 en el CESAJ), de Plomería (10 años de experiencia en docencia en instalaciones sanitarias en CFP y de 5 años de trabajo en el CESAJ). El profesor de Carpintería es el docente más novel, con solo un año de experiencia en el trabajo en CESAJ y sin formación docente.

En el Caso 2, el docente de formación profesional trabajó en la rama (jerga administrativa provincial que designa un nivel o modalidad educativa) de formación profesional desde 2007 con 5 años en el CESAJ.

Finalmente, otro elemento que marca la identidad profesional de los docentes en los dos casos, es el factor que motiva a trabajar en dichos centros, asociado, de acuerdo a las entrevistas con sus docentes a la disponibilidad para la inclusión y acogida del otro (Levinas, 1977), considerado en el Capítulo 1, que se ponen en acto a partir de aspectos emocionales y afectivos, el reconocimiento de trayectorias previas con fracasos y exclusión por el nivel, y la necesidad de garantizar el acceso al cuarto año de la educación secundaria, como se retoma en los capítulos 4 y 6.

Gran parte de los profesores que trabajan en estos centros, especialmente en el Caso 2, ya conocían a los estudiantes que reingresan por su experiencia docente en las escuelas secundaria que demandó la creación y aloja en sus instalaciones al CESAJ.

Algunos de los testimonios dan cuenta de esta disponibilidad y reconocimiento:

Tratar de ayudar a los chicos es lo que más te motiva, porque sabes que vienen con un historial muy complicado. Es una experiencia que no podés dejar pasar, también tenés que poner mucho de lo tuyo, mucho trabajo, mucho cuerpo, involucrarte, tenés que saber qué les está pasando porque obviamente que no va a reaccionar igual acá que en una escuela convencional. Son otras formas de tratarlos, de educarlos. No es lo mismo [...]. Las historias personales que ellos traen, quizás familiares con adicción, capaz ellos mismos con algún problema de adicción, que quieren salir. (Prof. de Educación física, Caso 1)

Sobre todo, el tema de que chicos que estaban muy desfasados en edad, que no se hallaban con el

grupo y que terminaban desertando, poder darles la posibilidad de que terminen, en un espacio más reducido, con mayor contacto y donde el aprendizaje es más directo. Porque no es lo mismo que estén en un aula con 25 que en un grupo reducido, que vos te sentás con ellos y el aprendizaje es más significativo en un punto también, porque los vínculos personales se entablan de otra manera. (Prof. de Historia, Caso 2)

Había chicos que ya conocía. Por lo general, acá hay una seguidilla de chicos que tenés, hay deserción escolar y después vuelven. Y yo ya los conozco, se cómo trabajan, cuál es la idea, que continúen. Tengo alumnos que están capacitados para eso, o que pueden terminar el secundario, que no estén dando vueltas. Este año lo que más me impactó fue la cantidad de gente. (Prof. Geografía, Caso 2)

Por otra parte, si bien en los CESAJ, los docentes ya conocían el proyecto de reingreso de dichos Centros y mostraban su interés en participar, su formación para el trabajo docente se desarrolla desde la misma práctica, con escasos espacios colectivos, pese a jornadas de capacitación central organizadas en su momento por la Dirección Provincial de Educación Secundaria (2008/2012) a través de jornadas y apoyos puntuales relativos al currículum y las secuenciaciones didácticas.

Sin embargo, y de acuerdo al campo de investigación realizado, no aparecería una estrategia formalizada de capacitación a nivel institucional, con lo cual parecería que prima mayormente en sus docentes una formación práctico artesanal (Aliaud, 2017, Pérez Gómez, 1998) en base a un saber experiencial que, en oposición a la racionalidad técnica, atiende “zonas indeterminadas de la práctica” (Schon, 2010) y se configura desde la biografía profesional y la cotidianeidad escolar.

No, no he participado de ningún encuentro, no. Me convocó el director anterior de la escuela, de la ESB XX. Hizo una reunión de personal, en la cual convocó a todos los profes de la escuela para informarnos del programa, tuvimos una charla, nos propuso cómo era sistema, lo que se esperaba del programa y nos anotamos. Y él después hizo la selección de acuerdo con la antigüedad de los docentes que trabajan en la escuela, el desempeño, la calidad humana, los docentes que quería que lo acompañaran y la disponibilidad horaria también. Estos chicos, muchos de ellos han sido alumnos míos en la escuela”. (Prof. de Historia, Caso 1)

No, en realidad no. Pero sabiendo cómo era lo del CESAJ, hablando mucho con la directora y la tutora, alma *matter* le digo yo, que lleva el CESAJ en el hombro. Uno entiende. Mi manera de

trabajar dentro del aula en esta escuela era bastante similar a lo que hacemos en el CESAJ. Trato personalizado y ver logros más que fracasos, sino acá estás muerto”. (Prof. de Lengua, Caso 2)

Finalmente de acuerdo a las entrevistas realizadas se registraron condiciones institucionales diferenciadas entre ambos Centros. Se reproduce de este modo, mecanismos de segmentación educativa preexistentes del nivel secundario, según las instituciones en las que se encuentran localizados los CESAJ, como mecanismos de retroalimentación de un “círculos viciosos y virtuosos en términos de la calidad de los procesos educativos” (Kruger, 2012, p. 6).

El Caso 1, funciona en las instalaciones del CFP en el que los espacios áulicos y los talleres de formación profesional disponen de equipamiento, herramientas y recursos adecuados no solo para los estudiantes del Centro, sino para el conjunto de jóvenes y adultos que cursan en horarios por fuera del disponible para el centro, aunque se presentan déficit respecto de los materiales disponibles para los espacios de talleres de FP, limitados a su adquisición por parte de los estudiantes.

Por lo contrario, en el caso 2, se registran condiciones institucionales más críticas en tanto las clases se desarrollan en un anexo de dos pequeñas aulas, ubicado por fuera del edificio con escaso espacios por estudiante, sin calefacción adecuada y de mayor precariedad o insuficiencia de recursos materiales, pedagógicos y tecnológicos.

Esta situación se reproduce en las instancias de formación profesional (FP) de acuerdo con lo considerado por los profesores de Construcción e Informática y la dirección de la escuela secundaria del caso 2, lo cual se retoma en el Capítulo 4, con el análisis del régimen académico y los itinerarios pedagógicos

2. Escuelas de Reingreso, trabajo docente y nuevas identidades profesionales

Las ER constituyen la expresión de una política educativa de la CABA, que desde su diseño y puesta en marcha durante el periodo 2004-2005, alteró como se anticipó en la introducción y se amplía en el Capítulo 4, el régimen académico de dichas escuelas secundarias. En su diseño inicial las ER contaron con una Planta Orgánica Funcional (POF) con cargos denominados TP4, según estatuto docente de CABA (Ordenanza N°40.593/ reglamentada por Decreto N° 611/86), los cuales constan de 12 horas cátedra distribuidas en horas frente al curso, horas de apoyo y horas de planificación.

Al mismo tiempo se incluyeron once horas cátedra, en el nivel organizacional, de “proyecto pedagógico complementario (PPC) por cada sección, para la implementación de propuestas vinculadas a la inclusión, la retención y el egreso de los jóvenes. Las mismas constituyen un plus de horas cátedra a término –más allá de las aprobadas como POF– que se utilizarían de acuerdo al planteo original de creación de dichas escuelas, para actividades extracurriculares o de apoyo a la escolaridad, de modo que puedan ser administradas de forma más flexible.

Asimismo, la designación de sus docentes se realiza por los canales ordinarios de las Juntas de Clasificación, y los equipos directivos son nombrados vía una selección directa a cargo de la gestión central. En Arroyo y Poliak (2011), como se consideró anteriormente se identificaron mutaciones, en las identidades de docentes de ER, dado su compromiso con la acción pedagógica en una reedición de lo vocacional y sentidos asociados, a una práctica política o de redención, con discursos que expresan nuevos mandatos escolares asociados a la inclusión de adolescentes y jóvenes, que reingresan al sistema educativo.

Otras de las transformaciones de la identidad docente se expresa en que mayoritariamente son docentes noveles los que ingresan a estas instituciones. En el estudio previo en base a cuestionarios autoadministrados (Krichesky y Giangreco, 2019), (realizado seis meses antes al inicio del trabajo cualitativo como se anticipó en la introducción), se registró en consonancia al trabajo realizado al año de creación de dichas escuelas (Krichesky et al 2007)¹¹² en un 50% la antigüedad docente se concentraba entre 1 a 5, y 6 a 10 años; y en menor proporción, el 17%, de 11 a 15 años.

Por otra parte, la gran mayoría de los docentes (85%), no concentran su trabajo exclusivamente en estas instituciones, aunque con cargas horarias diversas: un 15%, entre 16 y 20 hs; el 25%, entre 21 y 30 h; y el 30%, entre 31 y más. Estos datos dan cuenta, en similitud a los docentes de CESAJ, de una tendencia a la dispersión de sus cargas horarias en diferentes instituciones de la CABA.

En este marco, la concentración de carga horaria del trabajo docente resulta variada: un 28% trabaja en estas instituciones con una carga horaria de hasta 5 hs; un 30%, de 6 a 10 hs; y un 39% entre 12 y 17 hs. Solo un grupo pequeño de docentes, que no supera el 3%,

112 En Krichesky, et al (2007) solo un 13% superaba los 20 años de antigüedad docente y un 34% poseía menos de 5 años de trayectoria en el sistema educativo, en tanto cerca del 50% se concentraba en una escala entre 6 y 20 años.

tiene cargas horarias superiores a las 18 hs. Por otra parte solo un 21% concentra horas en un cargo de 12 horas (denominado TP4), y cerca del 79% dispone de horas cátedra.

En sintonía con dichos estudios, en los Casos 3 y 4, se detectó que cerca de un 60% de los docentes tiene una antigüedad que no supera los 10 años. Asimismo, y de modo equilibrado se presenta la antigüedad docente en estas instituciones: mientras una mitad trabajan desde los últimos cinco años, en la otra mitad, la antigüedad es de 6 a 10 años.

Sumado a ello, un 65% trabaja en otras instituciones más de 12 horas semanales. Por otra parte, la tendencia a configurarse como un trabajo de docentes nóveles, se ratifica en los casos 3 y 4, tal como se detalla a continuación:

- En el caso 3, los profesores entrevistados presentaban una antigüedad docente, en general y en la ER, en particular, de 5 a 10 años, tal como se observa a continuación. Matemática (10 en el sistema y 7 en la escuela), Geografía (7 en el sistema y 4 en la escuela), Historia (7 en el sistema y 3 en la escuela), Contabilidad (5 en el sistema y 4 en la escuela), Lengua (10 en el sistema y 3 en la escuela) y, en cuanto a los Ayudantes de Clase Prácticas (12 en el sistema y 10 en la escuela).
- En el caso 4, Ciencias de la Vida y la Tierra (5 años de antigüedad en el sistema y en la escuela), Prof. de Historia (15 años de antigüedad y 4 en la escuela); Prof. de Inglés (3 años en la docencia, dos en la escuela), Prof. de Matemática (15 años de antigüedad y 10 años en la escuela).

En ambos casos se reitera una significativa dispersión de los docentes en cuanto a la concentración de cargas horarias¹¹³, a excepción de aquellos que disponía de un cargo de 12 horas (TP4), por la realización de acciones tutoriales, en el resto de los docentes entrevistados se expresa una variedad significativas de cargas horarias y alta circulación interinstitucional en el cotidiano escolar:

- En el caso 3, de los docentes entrevistados, hay dos que trabajan en un grupo de siete escuelas, mientras los otros lo hacen entre dos y tres escuelas secundarias.
- En el caso 4, la mayoría de los docentes entrevistados trabaja en dos escuelas

113 En Krichesky y Giangreco (2019) un 55% de los docentes de dichas instituciones trabajan en otras escuelas de CABA y o Bs As entre 21 hs o más. El resto se distribuye en un 28% entre 1 y 15 hs y un 15,7% de 16 a 20 hs. Solo un 14% informa no tener horas en otras escuelas. Esta proporción se replica en los casos 3 y 4, en los que un 30% trabaja en una proporción mayor de 21 horas en otras instituciones, y hasta 12 hs en un 36%. De todos modos un 23% informa no tener horas en otras escuelas secundarias.

secundarias además de la ER, a excepción de un docente que trabaja en tres instituciones.

La mayoría de los docentes entrevistados, presentaron trayectorias laborales diversas en el sistema educativo, como maestros de primaria, otras escuelas de reingreso, profesores de talleres extracurriculares, y en un caso en los Ciclos Básicos de Formación Ocupacional (CBO/ Resolución N° 1606/1996), lo cual los despoja, en cierta medida, de los sentidos selectivos propios de la matriz tradicional y de la cultura escolar de la educación secundaria común. Al respecto considera una de las asesoras pedagógicas:

Nosotros tenemos muchos maestros, el título de maestro habilita para dar clases en primero y segundo año. Así que los tres profesores de matemática son maestros. Una de lengua es profesora, es recién egresada. Tenemos muy pocos profesores de media, y en general son las más jovencitas. Los agentes que tenemos con mayor continuidad son maestros. (As. Pedagógica, Caso 3)

Sin embargo, el ingreso a la carrera docente en estas instituciones, no solo parecería enmarcada en lógicas vocacionales, que impulsan a pesar de las dificultades y sacrificios puestos en juego por la condición social de sus estudiantes y el contexto barrial.

En cuatro (4) casos de docentes entrevistados, el ingreso al trabajo docente se presenta como refugio ante escenarios de crisis laboral en otros campos profesionales, junto al trabajo en los sectores de comercio y o en servicios, como consecuencia se ratificaría la hipótesis de ingreso al trabajo docente en contextos de inestabilidad y recesión económica (Birgin, 1999, 2000), como una opción ante el temor de quedar excluidos del mercado laboral y una alternativa de inserción laboral estable. Al respecto algunos docentes entrevistados en dicha condición, dan cuenta de sus trayectorias docentes:

Hasta los treinta y pico, inmediatamente antes de la docencia estaba desocupado, antes era promotor de libros y antes era empleado administrativo en una agencia de turismo, que era lo que yo hacía mientras estudié el profesorado. (Prof. Geografía, Caso 3)

Soy relativamente nuevo también, empecé acá en el 2007/2008. Relativamente nuevo. Soy viejo, pero nuevo en la docencia. Empecé a estudiar en el 2000/2001, con el tema de la crisis hice un terciario en el Joaquín V González. Terminamos y empezamos. Antes hice de todo, desde remisero, taxista, vendedor, viajante, de todo. (Prof. Historia, Caso 4)

Finalmente, respecto de los procesos de formación y capacitación para el trabajo, si bien un 67% señala haber participado de instancias de capacitación, un 41% remiten a la enseñanza de la disciplina, y un 11% a nuevas infancias y juventudes. En ningún caso se menciona el desarrollo de espacios en la institución de reflexión o intercambio sobre el trabajo docente en nuevos formatos escolares, como el que proporciona las ER.

Esta tendencia, similar a la considerada en los docentes de CESAJ, se replica en el campo de investigación cualitativa en las dos ER. En las mismas hay escasa mención a la participación, en espacios de capacitación específicos sobre políticas de reingreso y variación del formato y régimen académico, y da cuenta de limitaciones vigentes para las políticas de reingreso, en el plano de la capacitación continua, en alta similitud a lo observado respecto del PAC desarrollado en la Ciudad de Montevideo, (Vaillant 2015), el cual a diferencia de los programas desarrollados en Colombia y México, mencionados en la introducción, no tienen espacios de formación de los docentes para el trabajo en contextos en los que junto con la vulnerabilidad de los estudiantes, se complejiza por constituirse un puente para el reingreso al sistema educativo .

Este vacío de capacitación se detectó en otros estudios, como el caso del PIT 14 a 17 de la Provincia de Córdoba, la necesidad de equipos de acompañamiento pedagógico-didácticos de escuelas que favorezcan en el marco rupturas organizacionales y pedagógicas prescritas “una revisión de las prácticas educativas tradicionales (y su desnaturalización) y de una apropiación de nuevos supuestos pedagógicos y formas de trabajo docente”. (Vanella Maldonado, et al (2013, P. 194)

En este sentido, los docentes de las ER, despliegan sus prácticas de enseñanza al igual que en los CESAJ, sin espacios de capacitación específicos, dependiendo en ciertas medida de sus propios saberes y culturas experienciales (Pérez Gómez, 1998), a través de su paso por diferentes escuelas que atienden a sectores pobres y vulnerables, y la socialización profesional que se configura en dichas instituciones a partir de diálogos informales o reuniones de trabajo con pares y o asesores pedagógicos.

En tanto todos los docentes entrevistados aluden tener experiencias previas en barrios en condiciones de vulnerabilidad social, se anticiparía cierta formación en la práctica y la configuración de un hábitus, propio de la singularidad de estas identidades docentes, a partir del cual se cristaliza un discurso sobre la inclusión social y educativa de los adolescentes que asisten a estos centros o escuelas. Docentes de estas dos instituciones señalan al

respecto:

Me pareció como la efectivización de lo que uno escucha en jornadas, en congresos o lo que uno lee acerca de la inclusión. Me interesa en dónde está ubicada, que trabaja con una población con un grado alto de vulnerabilidad social, y a mí me interesa más allá del trabajo docente, me interesa todo lo que está alrededor del rol docente específico [...] la institución tiene un grado de contención muy importante, no solamente los tutores, los profesores, la asesora pedagógica, con el psicólogo. Tienen un marco de referencia bastante importante en lo que es contención. (Prof. Literatura, Caso 3)

Creo que justamente hay una mirada mucho más inclusiva, mucho más social de la educación, de la realidad que nosotros mismos interpretamos, reflejamos. Y bueno, así como eso decanta en algunos profesores porque están ahí y no tienen ganas de estar ahí. También decanta en muchos profesores que están, que tienen una formación muy interesante y podrían estar en varios lugares y están ahí porque quieren, tienen una convicción, están militando la escuela, la ven mucho más allá de la carga horaria. (Prof. Proyecto/Tutor 1^{ero} y 4^{to} año, Caso 4)

En síntesis, el sentido de la tarea de enseñar en estas instituciones está atravesada por la idea de compromiso docente y vocación, (Arroyo y Poliak (2011), cercanos al mandato civilizador ligado al trabajo comprometido con los otros como uno de los pilares del programa institucional (Dubet, 2007), por lo cual el trabajo docente, como vocación, “no afina su legitimidad solamente en su técnica o en su *savoir faire*, sino también su adhesión directa a principios más o menos universales” (p. 41).

Por otra parte, en ciertos casos los sentidos atribuidos a su práctica se encuentran atravesados por el discurso de la inclusión educativa e igualdad social de oportunidades, fidelizados a políticas de igualdad educativa (Vassiliades, 2014), y creación de dichos establecimientos para el reingreso y finalización de estudios secundarios, con lo cual se problematiza la vulnerabilidad y exclusión social, como un problema socio político, aunque al mismo tiempo persista enfoques pastorales, (Hunter 1994)¹¹⁴, que priorizan la confianza, la intimidad en el vínculo, y la idea de salvación (Foucault, 2006) centrados en la contención y reconocimiento socioemocional y afectiva de los estudiantes.

En esta tendencia ciertamente “híbrida o diversa” mayormente en los profesores de las ER se observaría, como se abordó en el Capítulo 2, un desplazamiento del enfoque

¹¹⁴ En Hunter (1994) la perspectiva pastoral expresa un modelo pedagógico en tanto “fuente de tecnología pedagógica específica de un conjunto especial de disciplinas espirituales (de una práctica particular de relacionarse y gobernarse a sí mismo); personificada en la relación entre maestros y alumnos” (p. 23).

hegemónico asociado a la peligrosidad social y riesgo social hacia un discurso asociado a la centralidad del lazo social, como condición de posibilidad para dar lugar a un otro, que permita habilitar experiencias de reingreso de adolescentes con condiciones críticas de vida y cierta “extranjería” al espacio escolar, por sus biografías de abandono y exclusión previa del sistema educativo.

Por la narrativa capturada en las entrevistas se presentaría cierta puesta en acto de un oficio del lazo y de acompañamiento (Frigerio, 2017), por la disponibilidad por asumir riesgos e “instituir la vida en común” (p.48) como expresión de una filiación simbólica a partir de relaciones próximas, asociadas al reconocimiento y la construcción de las confianzas (Cornu, 1991, 2017) que exceden la esfera de lo familiar. Dichas relaciones tal como se analiza en el Capítulo 6 coparticipan en los procesos de sociabilidad e integración a estas instituciones.

En esta tendencia híbrida o diversa se privilegiaría de acuerdo al caso, por una parte la *contensión* y *mediación*, desde la acción educativa, ante las condiciones sociales de aprendizaje de una población adolescente que reingresa a estas instituciones, con un entrelazamiento entre el asistencialismo y socialización de los adolescentes y jóvenes en el ámbito escolar, sobre todo cuando los estudiantes provienen de contextos vulnerabilizados, atravesados por situaciones de violencia y socialmente excluidas.

En este marco el sujeto afectado, desprotegido y débil se torna objeto receptor de apoyo, ayuda, cura y de cuidado. Aquel que está en el estatus de fuerte, protegido, no carente, toma el papel de sujeto dador de cariño, de cobijador.

Los chicos tienen la idea de que si están acá es porque han quedado afuera de otro sistema. Y ellos tienen problemas, son un poco más conflictivos respecto del temperamento, pero no son pibes malos. Son un poco más rebeldes. Yo igual soy de la idea son pibes super eficientes, hay que encauzarlos con tareas especiales, estos chicos hay que trabajarlos uno a uno, son tremendamente capaces. Son chicos que no han tenido lugar en otros espacios por su condición social, o por su condición familiar y porque bueno evidentemente los problemas personales los han sobrepasado” (Prof Matemática /Caso 1)

Sin embargo, las relaciones pastorales, más allá de su fuerte asidero en la cultura escolar, no engloban de modo totalizador a estos discursos docentes.

En ciertos casos (mayormente en las ER), estas formas de cuidado, se amplían en clave de diálogo y reconocimiento del reingreso de estos estudiantes, como imperativo

político de inclusión, ampliación de derechos, quiebres de la perspectiva emocional y la necesidad que en la trama vincular y las relaciones pedagógicas, se configure procesos de reinención de la autoridad pedagógica en oposición a la desinstitucionalización y dinámicas de declive (Dubet, 2007).

De igual modo, a lo analizado en relación al trabajo docente en los CESAJ, en los capítulos 4 y 6 se profundizan, respectivamente, aspectos de la práctica docente que los docentes se representan en el marco del régimen académico en base a itinerarios y o trayectos, y el análisis de los procesos de sociabilidad en base de relaciones pedagógicas centradas en diferentes modos de reconocimiento.

3. Bachilleratos Populares y el trabajo docente en comunidad.

En las últimas dos décadas, a partir de la emergencia de movimientos y organizaciones sociales, los bachilleratos populares (BP) en tanto nuevos actores del campo educativo, se desarrollan de modo creciente desde el 2001 en el Conurbano y CABA, con una matriz organizativa y pedagógica, propia del ideario freireano de la educación popular junto a una perspectiva ampliada sobre la educación pública no estatal (Feldfeber 2003; Feldfeber y Gluz, 2012).

En los orígenes de cada BP se ancla, de acuerdo a la investigación realizada, la singularidad de dicha matriz organizativa y pedagógica. Uno de dichos BP se crea bajo el impulso de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP) en la empresa recuperada IMPA (2003-04) (Caso 5); y el otro como expresión de una demanda y lucha social del Movimiento del Frente Popular Darío Santillán (MPDS) (2008) (Caso 6), para garantizar la finalización de los estudios secundarios a sus miembros y habitantes de los barrios donde despliegan su trabajo territorial.

Cada uno de dichos BP cuenta con un plantel estimado de treinta docentes, quienes presentan una antigüedad promedio de tres a diez años (con edades que oscilan entre los 25 y 45 años), aunque se debe considerar que se trata de instituciones que datan de doce (Caso 5) y siete años de creación (Caso 6).

Respecto de la formación profesional de los docentes, el caso 5, cuenta con la totalidad de su plantel con formación docente titulados y, en su mayoría, con formación universitaria en diferentes campos disciplinares (Cs Exactas, Antropología, Cs de la Comunicación, Inglés), lo cual articularía un saber disciplinar con formación didáctica, de

una alta heterogeneidad por sus perfiles académicos. Al respecto señala la coordinación de dicho bachillerato.

“La mayoría tenemos formación universitaria. Eso no quita que no hayamos los tramos de formación docente. Nosotros reivindicamos el saber de la didáctica que reivindicamos. Tenemos algunos casos por la especificidad que es más difícil disponer de docentes como en Física donde hay un ingeniero del Balseiro. Hay otros que son Lic. en Educación, que no tienen una formación específica para el nivel medio, pero suman en fundamentos y metodologías. Hay psicólogos y médicos para campos de la salud. En biología hay técnicos de medio ambiente que tienen experiencias educativas tangenciales. Hay algunos compañeros que vienen de terciario” (Coord Pedagógica, Caso 5)

Del conjunto de entrevistados, excepto dos docentes que trabajaban en otra institución (privada) y en el ámbito universitario, el resto trabaja solo en los BP, lo cual implica cierta inmersión y pertenencia estrecha a la cultura institucional y política, que se materializa en estas organizaciones, emparentado en un sentido figurativo y para los profesores que restringen su actuación a estas organizaciones, a lo que sucede en “instituciones totales” (Goffman, 1961); en tanto los aspectos de la vida del sujeto se desarrollan en un mismo lugar, lo que dota de una cierta homogeneidad sus prácticas y subjetividad.

Trabajo en tres bachilleratos populares de la misma organización: en Piletones y en Maderera Córdoba. A la mañana tengo 30 horas en una escuela estatal de Belgrano. Después tomé algunas tareas de coordinación del profesorado de lengua, acá mismo, de la Universidad de los Trabajadores de IMPA. (Prof. Inglés y Cooperativismo, Caso 5)

En el otro BP (Caso 6), el plantel docente se constituye a partir de sus egresados, estudiantes de Institutos de Formación Docente del último año de estudios; y en menor proporción docente universitarios. De los docentes entrevistados (6), todos se iniciaron y trabajan como docentes de modo exclusivo en dicho BP y, además, tienen otras ocupaciones en el mercado de trabajo.

Lo que termina sucediendo en la realidad es que vienen muchos compañeros del campo de la universidad o en docencia en la escuela pública. La mayoría está en estas dos categorías. Nosotros no tenemos muchos docentes con mucha experiencia que se vengan a volcar al BP. Uno de los motivos es que de la plata que recibimos, no va a cada uno sino a una pareja por el tipo de trabajo que

desarrollamos en pareja pedagógica. El BP es una escuela de la organización, además de la escuelita tenemos para formar a los docentes, en el que se explicita que el BP pertenece a la organización. Pero esto no implica que luego militen ni condición para que pertenezcan al BP. (Coord Caso 6)

A su vez, la antigüedad de sus docentes entrevistados, es de uno a cuatro años, siendo en muchos de estos casos, profesores noveles socializados profesionalmente en esta organización social, como miembros activos de la misma en una “compleja y heterogénea organización, tradiciones y experiencias previas tanto personales como colectivas, en relación con la vinculación con el territorio desde distintas agrupaciones” (García, 2011, p. 107).

En el Caso 6 si bien la selección de profesores, se desarrolla a partir de la consideración de su formación académica, el componente identificatorio con la plataforma política del movimiento social que alberga al BP, resulta significativa. Para ello se generan espacios de formación y o capacitación, como dispositivos pedagógicos de formación política (Michi, et al 2012; Palumbo, 2017) con un papel singular en la configuración de nuevas subjetividades.

En Michi, et al (2012) se distinguen tres escenarios de estos procesos formativos, entre ellos los gestionados desde los BP vinculados con el sistema educativo graduado oficial; prácticas de formación centradas en talleres ligados con formación política, cuestiones de género, lo productivo, lo organizativo y en ocasiones lo artístico-cultural; espacios de trabajo con otras organizaciones, centradas en la práctica social de la organización (por ejemplo, movilizaciones, tareas de autogestión, etc.).

Dicha formación se presenta con un sentido político propio de la identidad del movimiento social. Se liga, según Palumbo “con la democracia de base, dado que la formación de la militancia contribuye a la toma de la palabra, la participación de todos los militantes en las decisiones estratégicas y la creación de una cultura política del debate, el diálogo y la discusión en pie de igualdad que evite la formación de vanguardias que reproduzcan la escisión dirigentes-dirigidos. (Cartilla del Taller Estado y Poder Popular, 2014, en Palumbo 2017).

Como dice Lazzarato (2006): “El militante hace bifurcar los flujos de las palabras, de los deseos y de las imágenes para ponerlos al servicio de la potencia de agenciamiento de la multiplicidad, reúne situaciones singulares entre ellas sin ubicarlas en un punto de vista superior y totalizante. Es un experimentador”. (p. 212).

Al decir del coordinador de dicho BP, esta formación tiene efectos, en el mediano plazo, de producir mecanismos internos de selectividad, de aquellos docentes que no se identifican con este enfoque político y pedagógico. No obstante, si bien la identificación con este proyecto resulta un punto de partida para el trabajo como docente en el BP, no implica según la coordinación del mismo, que ser docente implique necesariamente militar en y para la organización social

Tenemos una escolita que funciona en el verano para todos los que se proponen, en la que difundimos y discutimos la propuesta, leemos textos de educación popular y la concepción de la Organización de abrir BP. En ese proceso funciona como un filtro natural. Hay muchos de los que vienen se encuentran que no era lo que pensaban La escolita nos da resultado para saber de entrada cual es el proyecto. Dicen algunos no sabía que era una propuesta política, y ya desde el vamos lo saben Esto no significa que tienen que militar en la organización. Algunos no militan que acuerdan con los aspectos más básicos y no tienen la obligación de militar, ni mucho menos. Por eso defendemos la idea de una escuela pública tanto para los estudiantes como para los docentes. (Coordinación, Caso 6)

En segunda instancia, el trabajo docente se significa en torno al sentido del profesor como mediador de una pedagogía prefigurativa, que problematiza en base a relaciones dialógicas (Freire, 1970, 2006), supuestos hegemónicos del orden social y combinan pese la pregnancia de la racionalidad técnica e instrumental, “la reflexión y la práctica académicas con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos (Giroux, 1990, p, 162). Esta tendencia, adquiere su mayor expresión en el Caso 5 y supone un posicionamiento más plural y diverso ante los saberes de la transmisión pedagógica, como se observa en el Capítulo 4, a lo que suma la acción política como principio de una praxis pedagógica. (CEIP, 2016).

Esta perspectiva, en torno al profesores intelectual, da cuenta la estrecha la vinculación entre pedagogía y política, considerada en su momento entre otros por Gramsci (1981), a través del binomio dirigente- dirigidos y la tensión entre espontaneismo y directivismo, en Freire (1970, 2006) y el reconocimiento del papel de la escuela en las relaciones de poder y los mecanismos arbitrarios de selección y exclusión cultural. En este

marco, la instrucción “representa una lucha para determinar el significado y al mismo tiempo una lucha en torno a las relaciones de poder” (Giroux , 1990. p.178).

En un documento fundacional (CEIP, 2010) se evidencia la identidad social y política del trabajo docente en los BP, en tanto se proponen “establecer una relación entre educador y educando, docente y organización escolar que tenga como sentido la construcción de poder educativo cultural hacia los sujetos tradicionalmente excluidos u oprimidos, ampliando el espacio de participación, haciendo transparentes los mecanismos de gestión, desburocratizando la toma de decisiones, generando un vínculo de diálogo en la apropiación del conocimiento e innovando en el curriculum educativo.” (Citado en Cabrera, y Brusilovsky. 2014. P 5).

Al respecto la Coordinación de uno de los BP argumenta:

Nosotros lo que tomamos de la educación popular la idea de que el conocimiento se construye, que no hay alguien que tiene el conocimiento y alguien que no, y entonces hay que transmitirle el conocimiento, eso sí es una constante y una línea de trabajo que todos compartimos. Hay vínculos entre estudiante y docentes que son más horizontales que en otros colegios, pero no por eso no hay una autoridad. Quizás la autoridad está construida desde otro lugar, no en términos negativos. Nosotros somos los docentes y tenemos herramientas pedagógicas por las cuales estamos acá, no somos lo mismo que los estudiantes, pero no en el lugar de que nosotros tenemos el saber y vos lo vas a absorber, sino que yo tengo herramientas que vos no tenés y vos tenés herramientas que yo no tengo y de esa forma construimos un conocimiento en común y es nuevo para los dos. (Coordinación, Caso 5)

Como señala García (2011), las construcciones de la “educación popular” en dicho bachillerato están atravesadas por las concepciones de docentes en tanto militantes y un sentido del conocimiento escolar, que intenta combinar, como sostienen Sverdlick y Costas (2007), relaciones pedagógicas que, contemplen las realidades y los saberes de los estudiantes, la construcción de visiones críticas sobre la sociedad actual y, la articulación del mundo de la educación con el del trabajo.

En esta búsqueda conceptual y práctica de ruptura con los modelos tradicionales de escolarización, con modelos asociados a la militancia y o a constituirse en profesores intelectuales, los profesores de los BP no solo pretenden interpelar el orden social dominante, sino que recuperan y reinventan viejas acciones colectivas y experiencias organizativas (mutualismo, cooperativismo, comunidades autónomas), abriendo campos de

experimentación social en torno a la gestación de nuevos modos de organización de la vida individual y colectiva. (Aguiló y Wahren, 2014).

Este carácter colegiado de la práctica docente, se expresa entre sus múltiples sentidos en la gestión de parejas pedagógicas para la enseñanza, espacios asamblearios y el desarrollo de espacios de intercambio y formación pedagógica política como un cruce entre demandas de formación de una militancia de base y necesidades prácticas de los movimientos sociales

En este sentido el trabajo docente aparecería asociado a un sentido de comunidad (Weber, 1964) como forma organizacional insustituible que permite concebir la vida social como totalidad orgánica, transferible en estas organizaciones a un sentido colectivo y de implicación que trasciende la enseñanza, para actuar en la vida pública.

Se reactiva en dichas organizaciones, la necesidad del trabajo “en comunidad” que “debe hacerse cargo de sí misma” (Grinberg, 2008, p. 160), y brinde seguridad, ante la globalización y los procesos de desafiliación social (Fistetti, 2004).

A su vez, la perspectiva emancipadora ocupa un lugar central en el discurso crítico que estructura el trabajo y la posición docente en los BP, y se plasma en las visiones de sus coordinadores y docentes, donde se privilegian las relaciones con los otros, los encuentros cotidianos, los espacios decisionales, con lo cual se habilita un cierto desplazamiento de la nueva cuestión social y la vulnerabilidad (como sucede en los CESAJ y las ER) a un discurso vinculado con el empoderamiento y el involucramiento de los estudiantes en el ideario emancipador.

De ahí que los estudiantes de los BP, no quedarían, tal como se observó en el capítulo 2, sujetos desde las representaciones de sus docentes, al lugar de víctimas sociales. Por lo contrario, se presentarían desde las narrativas de dichos actores, como sujetos sociales y políticos, (Dussel, 2007) a en tanto estas organizaciones constituyen un “terreno de constitución de agentes sociales” (Retamozo, 2009, p. 86), cuestión que se profundiza en los capítulos 4 y 6 de esta tesis, al abordar la producción del dispositivo emergente y los modos de sociabilidad política de los estudiantes que reingresan y transitan por estos espacios educativos para finalizar sus estudios secundarios.

4. Síntesis y recapitulación. Nuevas identidades profesionales y posiciones docentes Entre otras condiciones de escolarización y vulnerabilidad social.

El trabajo docente en los CESAJ, las ER y en los BP, resulta singular por sus condiciones de escolarización e implicancia en la alteración del formato escolar; y la emergencia de nuevas identidades profesionales de los docentes que allí trabajan. Una nota destacada de sus identidades, como se observa en esta investigación y en estudios que la preceden, es su carácter de “docentes noveles” en su gran mayoría, aunque pese a esta baja antigüedad, denoten experiencias pedagógicas previa en contextos de pobreza urbana y vulnerabilidad, a lo que se suma en ciertos casos, su implicación en otros campos asociativos de la sociedad civil (organizaciones sociales, sindicatos, y partidos políticos), lo que tensionarían el hábitus del trabajo docente tradicional y alterar miradas o estigmatizaciones hegemónicas del espacio escolar acerca de la juventud de contextos desaventajados, asociada al desvío, propio de un déficit o carencia.

En los CESAJ, los docentes, tal como lo considera la normativa, pertenecían a la planta orgánica funcional de las escuelas que gestionaron el centro, con una antigüedad entre 3 y 10 años (Caso 1), que se duplica o más en el Caso 2. Estas diferencias también se producen en lo que hace a la fragmentación del trabajo en varias instituciones del sistema.

Una tendencia excepcional lo expresan los profesores de la formación profesional, en su mayoría idóneos, de escasa formación pedagógica aunque de una experiencia acumulada en la formación en oficios, siendo su inicio del trabajo docente en el sistema educativo, en concordancia al momento de creación de dichos Centros.

En las ER abordadas en la investigación, si bien la tendencia mayoritaria es una baja antigüedad docente, una mitad trabajan desde los últimos cinco años, en la otra mitad, la antigüedad es de 6 a 10 años. En dichos docentes una nota saliente resulta la heterogeneidad de sus trayectorias previas en el sistema educativo, como maestros de primaria, otras escuelas de reingreso, profesores de talleres extracurriculares (Por ejemplo actividades deportivas, ajedrez), en Ciclos Básicos de Formación Ocupacional (CBO), con lo cual, en similitud a lo que sucede con los profesores de los CESAJ, su socialización profesional desborda la matriz tradicional selectiva, propia de la cultura escolar de la educación secundaria común.

A esto se le suma, la presencia de otros docentes que ingresan a la carrera docente a partir de su inscripción en dichas instituciones como opción laboral, lo cual desmitificaría la idea centrada en el apostolado o la militancia. Siendo el trabajo docente, como se señaló anteriormente, una opción laboral complementaria en contextos de desempleo y recesión.

Otro denominador común es la dispersión del trabajo docente en estas instituciones, a excepción de los casos que disponen de cargos de doce horas TP 4, (para tareas de coordinación y o de acciones tutoriales), con lo cual en la mayoría el promedio del trabajo diario se concentra entre dos y tres instituciones.

Junto a estas dimensiones de sus condiciones de trabajo en los CESAJ y en las ER, su singularidad remite a una individualización y artesanía que asumen sus prácticas, con escasos espacios institucionales colectivos y de capacitación, lo cual replica tendencias relevadas en estudios sobre políticas de aceleración y reingreso en otras ciudades de América Latina (Terigi, 2009, Vaillant, 2015).

En un plano subjetivo, uno de los factores que motiva al trabajo en dichas instituciones, en consonancia a lo analizado en el Capítulo 2 en sus visiones sobre la vulnerabilidad) es la centralidad que asume la filiación, como parte de un oficio del lazo Frigerio (2017), en tanto vocación y condición para habilitar la experiencia de reingreso, a partir de la acogida “del otro”, propio de la hospitalidad y un reconocimiento mayormente socioemocional y afectivo de dichos adolescentes.

En ciertos casos, el trabajo docente, especialmente en las ER, dicho reconocimiento resultaría atravesado por el discurso de la inclusión educativa y la igualdad social de oportunidades, fidelizados a los lineamientos políticos de creación de estas instituciones. En tal sentido, el trabajo docente resulta problematizado desde una dimensión socio política, asociado a un enfoque de derechos, con efectos en las formas de reconocimiento de los estudiantes, en su sentido jurídico, tal como se observará luego en el Capítulo 6.

En los BP el perfil docente también se caracteriza por la escasa antigüedad en la enseñanza, con promedios de tres a diez años y edades que oscilan entre los 25 y 45 años. Del conjunto de entrevistados, excepto dos docentes que trabajaban en otra institución (privada) y en el ámbito universitario, el resto trabaja solo en los BP, con tiempos de trabajo centrados en la enseñanza disciplinar, a lo que se adiciona como opciones voluntarias su implicación en espacios de planificación, asambleas, o acciones de apoyo que, como se

caracteriza en este capítulo, deriva en una estrecha pertenencia a una cultura institucional y política de los mismos.

En estos casos, la motivación para el ingreso al trabajo docente, se presenta a partir de un proceso de identificación con un discurso y un modelo organizacional y pedagógico, que problematiza supuestos hegemónico del orden social y de la cultura escolar; lo que supone un posicionamiento más plural ante los saberes de transmisión pedagógica, en un proyecto socio político, de las organizaciones que gestionan dichos BP, donde se privilegian espacios colectivos de deliberación e intercambio.

Como resultado de una acumulación de procesos de identificación, pertenencia y resistencia cultural, se produciría en los docentes de dichas organizaciones, un sentido de comunidad (pedagógico política), que opacaría el discurso acerca de la nueva cuestión social y las condiciones sociales de vulnerabilidad, (CSV); como se detalló en el Capítulo 2, por otro asociado al empoderamiento e involucramiento de sus estudiantes a partir del ideario emancipatorio y otras prácticas asociativas que experimenten en su experiencia escolar, como alternativa a sus trayectorias previas en el sistema educativo. Este otro modo de lazo con otros y del sentido de comunidad, se analiza con mayor detalle en los Capítulos 4 y 6.

CAPÍTULO 4

Cambios de régimen académico en los CESAJ y las ER, el dispositivo emergente en los BP y el reingreso a la educación secundaria.

Entre la prescripción y su construcción social.

Introducción

Históricamente la escuela como agencia estatal se encargó a partir del currículum escolar de distribuir de modo desigual y diferenciado, el conocimiento socialmente válido, constituyendo la escolarización una forma de regulación social (Popkewitz, 1996). Bajo la metáfora de maquinaria (Varela, y Uria, 1991, Dussel, et al 2002), el dispositivo pedagógico logró articular saberes, tecnologías y relaciones sociales e institucionalizar, los sistemas educativos con un carácter masivo en América Latina y Europa con prácticas y modelos organizativos diferenciados por condición social.

La consideración del dispositivo pedagógico remite según Foucault (1983) a “un conjunto heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos; proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas...” (P. 184), y por tanto a una red que se establece entre elementos discursivos y no discursivos.

De modo más implícito asociado a las relaciones de poder, uno de los objetivos de dicho dispositivo consiste en “proporcionar una regla simbólica general para la conciencia, pero también es una forma de comunicación que puede subvertir las reglas fundamentales” (Bernstein, 1998, p. 58), al tiempo que prefigura unos tipos de subjetividad, con efectos como argumenta Larrosa (1995) en la experiencia de si “en la que los individuos pueden devenir en sujetos de un modo particular” (p: 291).

Estas “formas de lo escolar” se constituye hacia fines del siglo XVIII, en contextos urbanos, con la constitución de un “universo separado para la infancia, reglas en el aprendizaje; organización racional del tiempo y una multiplicación y repetición de los ejercicios” (Vincent, et al 2001, p. 37- 38), como formas de acreditación y aprendizajes descontextualizados (Trilla, 1985), que definen condiciones de escolarización masiva en un nuevo orden urbano y público.

Dichas condiciones se configuran a partir de una gramática escolar en tanto “estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor de la instrucción” (Tyack y Cuban, 1995. p: 1:23) y regularidades de la organización escolar, como la graduación por edades, la división del conocimiento por materias separadas y el aula autónoma con un solo maestro” (ibid). Por otra parte, dicho dispositivo cierra sus fronteras ante la población infanto adolescente caratulada como menores, inscritas como infancias dañadas y marginales, “desafiliada de la familia normal y corriente de su época”, (Gagliano y Costas, 2000, p. 76) con la consagración de un circuito de tutela, propia del aparato judicial y la condición de pupilo protegido por el Estado.

De ahí que la forma escolar derive en un modo de socialización, propio del trabajo sobre los otros, inherente al programa institucional, como experiencia social (Dubet, 2002), con “el sentimiento de identidad y unidad personal” (P.389); que condicionaría en el caso de la escuela, diferentes trayectorias y la posición del estudiante como sujeto pasivo o carente, con la figura, de “un ente orfantal, receptor del saber ilustrado, desvinculado de la cultura popular y empujado a la masificación” (Palumbo 2017, p. 126) instituyendo un saber pedagógico por defecto (Terigi, 2011), en el que prima el sentido de lo homogéneo para la enseñanza y ritmos de aprendizaje.

A través del Capítulo 4 se aborda, las nuevas formas de lo escolar que expresan los CESAJ, las ER y los BP, como se anticipó en la introducción de esta tesis, haciendo foco en las variaciones del régimen académico (RA) junto a ciertos aspectos del currículum, que en un sentido similar a lo expuesto en el Capítulo 3, expresan para el caso de los CESAJ, y las ER, la alteración de las condiciones para la escolarización en tanto las “zonas de riesgo” que incidirían, por las formas de cursada y promoción en las trayectorias escolares marcadas por diferentes fenómenos de fracaso y o exclusión (Terigi, 2008, Briscioli y Tocano, 2012), y en el modo como se procesan las experiencias escolares de reingreso.

En línea con los estudios realizados sobre el RA de estas instituciones, el mismo expresa un dispositivo, que organiza prácticas, reconfigura condiciones para el trabajo docente y la enseñanza. A tales efectos y como expresión de un dispositivo pedagógico, el régimen académico, comprende al decir de Camilioni (1991), al “conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que estos deben responder” (citado en Terigi, 2011. P.19).

Al mismo tiempo desde dicho régimen, se define la inclusión de diferentes estrategias para el apoyo y seguimiento de las trayectorias de los estudiantes, propio de las acciones tutoriales o espacios de apoyo escolar, etc. Si bien el RA implica relaciones explícitas, como ser asistencia a clase, modos de cursada, la evaluación y convivencia y o participación de docentes u estudiantes; abarca otras relaciones tácitas que estructuran la experiencia y afectan la trayectoria escolar.

Al considerar regulaciones tácitas se alude a reglas de juego poco explicitadas, en algunos casos producto de las propias tradiciones escolares y, en otros, como resultado de una invisibilización de cambios organizativos y pedagógicos, propio de alteraciones que en ciertos casos experimenta el régimen académico.

Como se analiza en Baquero, et al (2009) “hay componentes del régimen académico tan tradicionales que no quedan explicitados, pero todos los conocen y, usualmente, los toman como un estado natural de las cosas; tal es el caso de la cursada del año escolar en bloque (todas las materias al mismo tiempo), un aspecto del régimen ligado de manera incontestable con la repetición de años escolares completos, debido a la imposibilidad normativa de obtener acreditación parcial del año escolar” (p. 301).

En la medida que desde la institución no se hacen explícitas ciertas regulaciones del régimen académico, su concreción en la experiencia y trayectorias de los estudiantes, queda librado a la responsabilidad individual o autonomía e invisibilizado, en ciertos casos en el cotidiano escolar. No obstante, junto con un análisis de las regulaciones que constituyen el régimen académico (RA), de estas instituciones, en este capítulo se analizan aspectos relativos a su “puesta en acto” (Ball, 2012), y bajo un reconocimiento del ciclo de políticas¹¹⁵ (Bowe, et al, 1992, Beach y Meo, 2016), y la atención a los efectos que se producen en las instituciones y en las prácticas docentes en tanto son agentes que “hacen” política educativa reinterpretando y en algunos casos reescribiendo, las normas y documentos en el cotidiano escolar (Rockwell y Ezpeleta, 1983), lo que supone “actividades heterogéneas, emprendidos y articulados por sujetos particulares” (p: 4).

En cierta medida, lo cotidiano, implicaría el trabajo cultural que se despliega en estas instituciones y excede las fronteras de la prescripción, como dimensión de la reproducción

¹¹⁵ En Bowe, Ball y Gold (1992) se diferencia los contexto de influencia, de la producción del texto político y el/los contexto(s) de la práctica. Posteriormente en, Ball (1993, 1994) se incorpora a sus estudios sobre el Ciclo de Políticas, el contexto de los resultados/efectos y el contexto de la estrategia política.

social con temporalidades yuxtapuestas a partir de sedimentaciones en la cultura escolar, tal como lo analiza Rockwell (2018), con apropiaciones o rechazos que en ciertos casos se imponen en la vida escolar, y tácticas que despliegan los sujetos antes los procesos clasificatorios homogéneos, y mecanismos de control institucional.

Desde esta perspectiva de análisis, no restringida al plano de lo normado, la puesta en acto del RA supone, que los sujetos escolares resignifican las políticas educativas como sujetos y objetos de las mismas, (Ball, 2012); como expresión de la tensión entre la prescripción estatal y las culturas organizativas, con las restricciones de la práctica (Perrenoud, 1990), a lo que agrega en su complejidad, las condiciones sociales de vulnerabilidad de la población adolescente y joven que reingresa a la educación secundaria.

Para ello se apela, en este capítulo a la subjetividad de profesores que trabajan en estas instituciones como sujetos de desarrollo curricular (De Alba, 1998), en base a sus representaciones sobre el RA y los modos como resulta afectada la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes

En los BP, para este análisis se retoma el concepto de dispositivo pedagógico emergente (DPE) presente en las tesis de Langer, (2010), Palumbo (2017) y elaborado, desde la perspectiva de Foucault (2006), en tanto antagoniza al sentido originario del dispositivo pedagógico y la producción de la individualidad y de cuerpos dóciles propio del control disciplinario moderno, y pretende reconfigurar “rebeliones específicas de la conducta” (p. 225).

Según Langer dicho dispositivo, expresa nuevas racionalidades políticas y tecnologías de gobierno en tanto “procedimientos prácticos por los que el saber, se inscribe en el ejercicio práctico del poder” (p.15). En dichos procedimientos, intervienen prácticas discursivas de estudiantes y docentes, y la producción de una nueva subjetividad pedagógica, según Palumbo (2017) como acto político en tanto entiende al “otro” como sujetos pronunciantes, en tanto: “Existir, humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado a su vez retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento como lugar de disputa, y negociación continua con el poder estatal. (P. 106).

En tanto se modifican las relaciones sociales, entre sus diversos actores, y condiciones organizacionales para su implicación y protagonismo en la develación de las relaciones de dominación deviene otra subjetividad pedagógica y política, como se aborda

en el capítulo 6. De ahí que el dispositivo emergente en tanto contra- dispositivos, según Palumbo (2017) “propongan nuevas relaciones de saber-poder, construyan nuevas subjetividades, distribuyan otros saberes y establezcan nuevas relaciones pedagógicas, políticas y epistémicas entre sus participantes (P. 129).

Cabe aclarar que el Capítulo 6, a partir del análisis de los procesos de sociabilidad y la trama de relaciones pedagógicas, resulta la contracara de este capítulo 4, al considerar la experiencia y la voz de los estudiantes, como modo de visualizar puntos de contacto, visibilidad o no por parte de los mismos del dispositivo pedagógico de dichas instituciones, es decir del RA de los CESAJ y las ER y del DPE, en los BP, en la subjetividad de adolescentes, jóvenes y los sentidos que construyen en el cotidiano y la experiencia de reescolarización.

1. Régimen Académico y procesos pedagógicos en los CESAJ.

El régimen académico de los CESAJ, como espacio puente para el ingreso al ciclo superior, tiene como antecedentes la experiencia de las últimas décadas de programas de atención a la sobreedad en diferentes ciudades de América Latina (Peraza 2009) y entre otras, la CABA (Pagano y Buitrón 2009 y Padawer, 2010), que incluyeron por una parte, estrategias de aceleración destinadas a la nivelación de dichos estudiantes, mediante procesos de reorganización curricular e intensificación de aprendizajes. A su vez, desde diferentes estudios se analizaron estrategias puente, como las experiencias del Programa de Aulas Comunitarias de Montevideo (PAC) (Mancebo y Monteiro, 2009), y los Centros de Transformación Educativa (CTE) (Loyo y Calvo, 2009)¹¹⁶.

Dichos procesos de reorganización e intensificación, interpelan la duración anual para la acreditación de un año de estudio y permitirían regularizar las trayectorias de los estudiantes a sus edades cronológicas, con logros de aprendizaje equivalentes a partir de dos modalidades: la conformación de grados de aceleración, con estudiantes que cursan dos

¹¹⁶ Mancebo, y Monteiro 2009, en la investigación sobre el PAC no se evidencia modos de enseñanza distintivos al Liceo, ni disponibilidad de materiales curriculares alternativas a la secundaria común. En Loyo y Calvo 2009, en el estudio sobre los CTE se observan déficits de capacitación de figuras como facilitadores de jóvenes y promotores y animadores de las comunidades de aprendizaje. El impacto de los CTE aparecería centrado mayormente en las figuras de los facilitadores en tanto su posibilidad de reingresar o continuar estudios en otro nivel educativo

grados en el mismo ciclo lectivo, uno de ellos a contraturno; y otro a partir de grupos de aceleración en el grado común con un trabajo diversificado en horas de clase, o en franjas horarias preestablecidas. En tal sentido, la aceleración supone otro diseño pedagógico y organizativo que incluya diferentes recorridos, en relación a los contenidos, y a los modos de enseñar y aprender (Perazza, 2009).

Los CESAJ creados en la Provincia de Bs As en el marco de la Resolución N°5099/2008 diseñados para el reingreso con el propósito que adolescentes y jóvenes concluyan, el ciclo básico de educación secundaria en dos años, resultan una propuesta de transición y puente en similitud a una de las variaciones del PAC, pero con un diseño y organización curricular específica. Respecto a la organización curricular, tal como se anticipó en la introducción de esta tesis, dichos Centros tienen una carga horaria diaria de 5 horas reloj, 5 veces por semana; lo cual significa una carga horaria semanal de 25 horas reloj, con 10 espacios curriculares organizados cuatrimestralmente, con cargas horarias semanales que varían entre 2 a 4 horas semanales, con cursadas alternadas.

A través de dicha secuenciación se reorganizan en los CESAJ, los contenidos por espacio curricular, concentrando en dos años, los tres previstos para el ciclo básico de la secundaria y se operativizan mediante itinerarios de aprendizaje que se ajustan a ritmos individualizados de los estudiantes, en una ruptura al modelo escolar organizado en base a niveles anualizados. Al decir de Perrenoud (1998), se trata de “inventar y llevar a la práctica modos de agrupamiento de los alumnos que les otorguen un sentimiento de estabilidad y de pertenencia, sin recaer en el grupo clase tradicional: grupos multiedad, grupos de proyectos, de necesidades, de nivel” (P: 16). En este marco en la Res 5099, de los CESAJ se explicita que “la propuesta curricular específica permite completar las secuencias didácticas de cada materia teniendo en cuenta las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, lo que significa que los alumnos no se llevan materias (P.8)

En definitiva estos itinerarios se despliegan en virtud de la historia escolar previa de cada estudiante, en el marco de una estructura secuenciada de contenidos, organizada en base a espacios de formación general y profesional. La misma no puede exceder las 600 hs cátedra, que significa un 30% aproximado de la carga horaria total por las que transitan los estudiantes durante dos años. Los estudiantes recursan aquellos espacios que por diferentes motivos no aprobaron en la cursada regular desarticulando el sistema de promoción “por bloque” propio de la escuela secundaria. (Terigi, et al 2012, P: 11).

Tal como lo señala la Resolución 5099 (2008) “los alumnos que no aprobaran la secuencia en el tiempo previsto, continuarán trabajando con el docente tutor a partir de las indicaciones del profesor correspondiente hasta que considere oportuno realizar la evaluación que estará a cargo del profesor de la materia” (P.12).

Otro aspecto distintivo, tal como se analizó en el Capítulo 3, es la designación del equipo docente por parte del director a cargo del CESAJ –director a su vez, de la escuela de referencia e incorporación de la figura de un docente tutor, quien realiza un seguimiento personalizado y apoyo de las trayectorias de los alumnos.

Cabe considerar en los próximos puntos, tres aspectos del Régimen Académico de dichos Centros y de su propuesta educativa que expresa aspectos del curriculum y los modos como resultan significados por sus docentes; a saber los procesos de reorganización y aceleración de contenidos, la formación profesional y la acción tutorial. Esta última, se analiza en el punto 4, de modo comparativo a la existente en las ER y en los BP.

1.1. La reorganización y aceleración de contenidos de la enseñanza. Sentidos atribuidos por los profesores de los CESAJ.

En las entrevistas realizadas a coordinadores y docentes de los CESAJ se advierte que las secuenciaciones didácticas diseñadas por la gestión provincial, resultan altamente valorados para la reorganización de contenidos y bajo un supuesto de aceleración de los aprendizajes de los estudiantes, que permita luego del pasaje por el CESAJ su pasaje e ingreso al Ciclo Superior del nivel secundario.

En dicha reorganización se prioriza, por parte de los docentes, una selección de saberes en base a opciones simples de aprendizaje centradas en el interés de los estudiantes y la vinculación con su mundo cotidiano; a lo que subyace, el valor de la experiencia, (Dewey, 1967; Sacristan, 1989), como principio motivador para sus aprendizajes, y a partir del cual se seleccionan, y recrean los contenidos, en tanto “son sus motivaciones, deseos, relaciones con las personas y el medio, lo que actúan como eje de estructuración del papel de los contenidos (Zabalza (2000. P.124).

Esta combinación entre lo “significativo, y práctico” en función del tiempo escolar disponible y el contexto de vida de los estudiantes permitiría de acuerdo a los docentes

entrevistados particularmente en el Caso, 1, una reorganización de saberes que permita en el mediano plazo la nivelación de los estudiantes y su potencial ingreso al ciclo superior.

En este marco, la tendencia a la síntesis y a la priorización de unos contenidos sobre otros, expresa los modos con que significan los procesos de reorganización y aceleración, como marcas de una potencial restricción de saberes que se produce en la misma práctica en contextos donde primaría una dimensión pragmática del conocimiento (significado por lo práctico o útil en sus trayectorias educativas) junto al reconocimiento de la complejidad del trabajo pedagógico con estudiantes de alta vulnerabilidad social y trayectorias intermitentes tal como se analiza en el Capítulo 5.

En las entrevistas a los docentes de dicho Caso, se registran los siguientes testimonios:

La planificación tiene en cuenta el tiempo. La planificación del CESAJ puede ser muy similar a la de una escuela tradicional. Lo que pasa es que, en vez de leerse dos o tres textos para ver un tema, se leerá uno. En vez de hacer 10 producciones escritas, se harán 5. No es que se profundiza menos, se está menos tiempo sobre el tema. El material que utilizo acá lo uso en otras escuelas, solo que el material extenso que utilizo en otras escuelas, acá no lo uso. Es por el tiempo, yo prefiero trabajar este texto, esto es un mito griego. Leyendo esto después pasamos a un mito latinoamericano que a mí me interesa que vean. Y si yo traigo un mito extenso de cuatro o cinco páginas, los chicos se van a cansar y no van a querer ver el latinoamericano, que es el que yo quiero que vean. Trato de buscar relatos sencillos. Y en base a esas fuentes históricas ver cómo trabajan la interpretación de los textos (Prof. de Lengua y Literatura/Caso 1).

Para mí la aceleración implica hacer un compendio, abreviarlo. Vos podés dar un programa de punta a punta, pero trabajarlo de la primaria. En una escuela técnica de Capital, los tipos ya tienen otra forma de ver la cosa. Dado el contexto actual lo que se hace es reducir la cantidad de temas para que los tipos puedan manejarse cuando lleguen a 4to año. Yo resumo. Reforcé sobre la base, lo que sabían. Fracciones, números enteros, decimales. Ya trabajamos con números más o menos. Tengo alumnos en primer año que trabajan mejor con ecuaciones, me hubiera gustado llegar a un nivel más alto, pero se dio hasta donde se pudo. Después vimos ángulos, triángulos, Pitágoras. Me gustaría dar funciones, lo veo pendientes por ahora (Prof. de Matemática/Caso 1).

En el Caso 2, junto la síntesis y el sentido de lo práctico, la reorganización de contenidos se significa desde la mayoría de sus docentes entrevistados, en una visión alternativa al Caso 1, como priorización de saberes para garantizar trayectorias educativas equivalentes a la de los estudiantes que finalizan el ciclo básico, lo que implica que al finalizar la cursada estos estudiantes, aprendan un mismo corpus de conocimientos respecto de aquellos alumnos que transitan por la secundaria básica, para su ingreso al ciclo superior de la escuela secundaria.

En dicho Centro, sus docentes darían cuenta que en dicha selección no se configuran recortes o vaciamiento de contenidos. De acuerdo a sus testimonios la reorganización de contenidos se asociaría más a un proceso de priorización pedagógica y formación de capacidades metacognitivas, que permiten un mayor control y conocimiento de las propias actividades de aprendizaje (Pozo, 1990; 1996; Monereo et al. 1994, Monereo y Pozo, 2003). Estas últimas pretenden lograr que los alumnos aprendan a aprender, de forma autónoma y autorregulada; las cuales resultarían en cierta medida, dimensiones constitutivas del oficio de alumno, al decir por los actores de este CESAJ, para el ingreso al ciclo superior.

Al respecto los testimonios de docentes y la coordinación de dicho Centro consideran:

Sabés que no tengo que hacer ningún recorte, lo que sí me pasó el año pasado es que, en biología, me faltaron igual contenidos. Trabajé tan bien con ellos que agregué cosas ya que eran de 4to. Por las dudas de que ellos tuvieran algún desfasaje agregué más temas. Y después cuando subieron a 4to me dijeron que ya lo mismo. Con fisicoquímica cuesta un poquito más, pero con los temas llegamos bien. No porque el año es largo y tengo muchas horas. Es más, hay veces que voy parando un poquito, más despacio (Prof. de Biología y Fisicoquímica/Caso 1).

Vemos qué es lo importante y cómo lo vamos llevando para que esté en la misma igualdad. Y van a decir que le das menos, pero no priorizas contenidos. Lo podés dar dos veces más utilizando un mismo recurso. No veo que haya pérdida de conocimiento, no lo notaría. Al jerarquizar contenidos se utilizan otras estrategias para que lleguen al mismo punto de partida. La idea a veces es avanzarlo más todavía, por esta falencia que viene desde abajo. Yo les digo que no se sientan que estamos menos, sino que es más (Prof. de Geografía/Caso 2).

Aprenden a ser estudiantes. Cuando llegan a 4to año ellos ya saben estudiar, porque tuvieron que hacer todo un trabajo en la aceleración, porque el profesor viene, les da pero ellos tuvieron que hacer todo un trabajo para aprender. Tienen que ponerse a estudiar en sus casas, tienen que ver las cosas con la tutora en su hora libre. Y aprenden a estudiar. (Directora de la secundaria y coord. de CESAJ/ Caso 2)

En definitiva y más allá de las diferencias en cuanto a los modos de significación de las reorganización de contenidos, en la práctica de enseñanza, parecería que dicho proceso permitirían a los estudiantes el desarrollo de aprendizajes básicos, connotados por su significatividad y adecuación a un potencial ingreso al ciclo superior, al tiempo que habilitaría la internalización de reglas de reconocimiento inherentes a principios de clasificación propios de la comunicación pedagógica (Bernstein, 1990).

Si se carece de dichas reglas, según este Bernstein “no se van a seleccionar los significados relevantes” (P: 55). La subjetivación de dichas reglas, cuestión que se retoma en el Capítulo 6 al abordar la configuración del oficio de alumno, predice su éxito o fracaso y por lo tanto sus formas de realización, como estudiantes de los centros y potenciales ingresantes al ciclo superior.

Por otra parte, la reorganización de contenidos, habilita el desarrollo de itinerarios personalizados que permiten a los estudiantes transitar con singularidad, por las diferentes secuencias de aprendizaje previstas a lo largo de los dos años. Este proceso se complejiza en la práctica, tal como se narra de modo reiterado, ante las condiciones sociales de vulnerabilidad y su afección en las trayectorias e inasistencias continuas en los Centros.

Analizamos cada uno de los casos. En el caso de que hayan cursado 2do año y lo hayan dejado, ingresan a 2do año, pero paralelamente los profesores lo van evaluando. Es paralelo hasta que se nivela (Directora/Caso 1).

Tenemos 5 chicos que ingresaron a 2do año y tenemos una cantidad que ingresa a primero y otros ingresan a 2do, porque esto va a depender de la secuencia que trabaje el docente. Nosotros acá hacemos un trabajo muy individualizado. Acá ponemos el ojo uno por uno y vemos, este nene se escolarizó hasta 2do año y abandonó, entonces el profesor de matemática, de práctica del lenguaje, de biología evalúa en qué secuencia está ese chico. Entonces nosotros no tenemos en el último año los que venimos de arrastre, sino que tenemos estos que ingresan directo a 2do (Directora/Caso 2).

No aprueban la instancia y la vuelven a hacer. Ellos tienen el cuaderno de comunicados, las instancias por cada materia. A medida que va pasando cada instancia, le vamos poniendo la nota o aprobando la instancia. Cuando laguna instancia no va o faltaron mucho, hasta podemos seguir con otra, en algunas materias que no son correlativas podemos seguir con otra, como en biología. En química sí o sí tenés que hacerlas seguidas. A veces son parciales, a veces trabajo o a veces nada, trabajamos en clase. Son tres instancias.” (Prof. Biología y Física/Caso 2).

De todos modos, dichos itinerarios, son altamente valorados por la posibilidad que brindan en garantizar una mayor individualización de los estudiantes en sus ritmos de aprendizaje, en una diversidad de situaciones en las que se combinan ingresos de estudiantes al 1er año o al 2do aunque no necesariamente en bloque, dados los variados niveles de acreditación de cada uno de los espacios curriculares.

La configuración de grupos pequeños resulta otra llave de estas condiciones de escolarización que si bien no resulta explícita en la prescripción, en la práctica de cada Centro permite que los estudiantes transiten por sus itinerarios en el marco de una intimidad y personalización de los procesos pedagógicos, y habilita una acción intersubjetiva recíproca, propia de intercambios y secretos.

Tal como señala Simmel (2002): “ el intercambio es toda conversación, todo amor (aunque sea correspondido con otro tipo de sentimientos), todo juego y toda mirada mutua. No es válida la pretendida diferencia de que en la acción recíproca damos lo que no poseemos, mientras que en el intercambio damos lo que poseemos” (p. 114). En definitiva, los procesos de reorganización de contenidos no solo pautan una selección de saberes y su transmisión, sino también condicionan la configuración de una experiencia escolar individualizada, a partir de sus ritmos de aprendizaje y relaciones de proximidad que entablan los adolescentes, con los docentes de los diferentes espacios curriculares, y el profesor/a tutor/a, como se detalla en otro apartado de este capítulo.

1.2. Formación profesional y la inclusión socio laboral de adolescentes y jóvenes

La experiencia de los CESAJ.

La formación profesional (FP) como estrategia educativa para la inclusión socio laboral y educativa que integran los CESAJ en su propuesta educativa, tiene en América Latina una extensa tradición. En una breve retrospectiva histórica en Argentina, la formación para el trabajo se visibiliza en la esfera pública en la década de los 50 con la ampliación del sistema de educación técnica oficial y la conformación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP), el funcionamiento de escuelas-fábricas y la Universidad Obrera Nacional (UON). (Dussel y Pineau, 1995). Por otra parte, en los setenta la FP adquiere un fuerte impulso e institucionalidad con la creación de centros de formación profesional (CFP) dependientes del Ex Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) y, posteriormente, de gobiernos provinciales.

Desde mediados de los noventa, la FP desbordó su formato tradicional y asumió otra lógica orientada a excluidos del mercado (desempleados, jóvenes sin calificación y mujeres pobres) en el marco de programas dependientes del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (Gallart, 2006)¹¹⁷. En este marco, y más allá de estudios de la sociología

¹¹⁷ Desde los noventa, en Brasil, Perú, Colombia, Chile, México Uruguay, Argentina, se desarrollaron programas que articulan la gestión Estado, Empresas y organizaciones sociales y apoyo de organismos de cooperación, para la formación en competencias básicas, junto con orientación vocacional, ocupacional, pasantías y prácticas laborales (Gallart, 2000, 2002, Abdala, et al 2005) En este marco, Argentina desarrollo el Proyecto joven (1994) del Ministerio Nacional de Trabajo y Seguridad Social, y desde 2008, el Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo para jóvenes que no finalizaron estudios secundarios

de la educación y el currículum y los análisis de la formación laboral como expresión de mecanismos de segregación educativa (Enguita, 1989, 1990; Torres Santomé, 2011), en las últimas décadas, la FP constituyó un dispositivo para la inclusión laboral y terminalidad de los estudios secundarios, que incidiría en la sociabilidad laboral de los jóvenes y movilizaría un mayor agenciamiento para el acceso al empleo (Jacinto y Millenaar (2013). De ahí que en los últimos años se desplegaron iniciativas de baja escala, particularmente en Bs As y CABA, orientadas a garantizar o el reingreso a la educación secundaria, con dispositivos de formación general y laboral (Belmes, 2016)¹¹⁸.

Entre otras iniciativas, en base a esquemas de reorganización curricular entre el ex tercer ciclo de EGB y secundaria superior y FP, se procuró que dicha articulación se produzca a partir de pasantías laborales (Duro y Erikson, 2009)¹¹⁹, así como alternativas de acreditación cruzada (Rojas, 2017), entre las ofertas de los Centros de Educación secundaria para jóvenes y adultos (CENS) y FP, focalizado en la formación en oficios en construcciones y la finalización de los estudios secundarios con una compleja intervención de diferentes instituciones como ONG; Gremio y Ministerios de Trabajo y Educación.

Junto a estos antecedentes de baja escala, el Programa Envión (2005)¹²⁰, constituye una experiencia con un componente de formación laboral promovido por el Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires, con origen en el Municipio de Avellaneda y extendido a nivel provincial desde 2009, destinado a chicos entre 12 y 21 años en situación de vulnerabilidad y exclusión educativa. Si bien hay estudios que avanzan en el análisis de su gestión local (Torres, 2018 y Freytes, 2017) y la complejidad de las pasantías en acuerdo con empresas privadas, se encuentran escasos análisis respecto del desarrollo y la

¹¹⁸ En Belmes, 2016, se analizan la experiencia de seis bachilleratos con ofertas de FP en CABA, cuyas titulaciones presentan orientaciones en Mecánica automotriz, Energía, Informática y Gastronomía, junto con taller de arte, actividad física y deporte y taller de informática y acciones tutoriales. Se enmarca en Res del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) N° 115/10 y la Res N° 1.362/MEGC/15.

¹¹⁹ Duro y Erikson (2009) analizan el proyecto Buen Puerto, de inclusión educativa y FP implementado por UNICEF Argentina en Misiones, entre el Instituto Tecnológico (ITEC), Sistema Provincial de Teleducación y Desarrollo (SIPTED) y otras organizaciones sociales, de Pto Iguazú y L. Alem. En base a una reorganización curricular se desarrollaron materiales a distancia, cursos de FP, un acompañamiento personalizado a nivel tutorial, y una red solidaria de jóvenes que acompañó a los jóvenes en el cursado de la terminalidad hasta su inserción social.

¹²⁰ El Programa Envión, tuvo una dimensión asociada al reingreso a la educación secundaria, e inclusión educativa y otra de capacitación laboral confluyendo en su gestión municipios, empresas privadas y otros actores locales como potenciales ámbitos de inserción laboral. Si bien los estudios de Torres 2018 y Freytes, 2013, avanzan en el análisis de su gestión y la complejidad de la puesta en acto de pasantías, se encuentran escasos análisis sobre el desarrollo y gestión pedagógica de las estrategias de formación laboral.

gestión pedagógica de estrategias de formación laboral de los talleres y las pasantías en la acción.

1.2.1. La FP en los CESAJ. Condiciones diferenciadas y sentidos comunes

En la Resolución N° 5099/2011 de creación de los CESAJ entre sus propósitos se propone “incluir la formación para el trabajo como parte constitutiva de la educación secundaria desde su inicio” (P. 6). En la creación de estos Centros, la FP se definiría en función de la demanda laboral del sector productivo, los intereses del grupo de alumnos, la disponibilidad edilicia y de equipamiento. A propósito de la formación laboral, algunos de sus antecedentes en política educativa a nivel nacional se enmarcan en la Ley de Educación Técnico Profesional (LETP N° 26.058/06), Ley Nacional (LEN) N° 26.206/06; Ley Provincial de Educación N° 13.688/ 07, y en Resoluciones del CFE N° 103/10 y N°115/10, centradas en propuestas para la inclusión en función de trayectorias irregulares y regulación de las edades de los jóvenes para el ingreso a ofertas de FP.

Este trayecto de FP se desarrolla en cada Centro, en base a una formación práctica, con condicionamientos institucionales, por los recursos materiales, equipamiento y el perfil profesional de sus docentes. En el Caso 1, su gestión se desarrolla en las instalaciones del CFP donde está localizado el Centro, lo cual, por su historicidad en el Partido de San Martín, su equipo docente e instalaciones disponibles, le da una identidad particular y un reconocimiento social al trayecto de FP por el que transitan para el reingreso escolar.

Dicho CFP nace en 1979 y los cursos comienzan a partir de un convenio con la Municipalidad del Partido de Gral. San Martín con el fin de capacitar empleados del municipio. Hasta la fecha de investigación, contaban con 1300 estudiantes que transitan por los cursos de FP y un estimado de 28.000 personas que se capacitaron en dicho Centro. Al respecto, su Director señala:

Una de las cuestiones más importantes es elegir la especialidad, muchos CFP dicen yo tengo disponibilidad de jardinería. Nosotros adecuamos la escuela a eso. Nosotros hicimos charlas de orientación con los chicos, en donde dijimos no pueden elegir cada uno una especialidad porque sería inviable. Entonces pensamos en dos actividades motivadoras tanto para los chicos como para las chicas. Pensamos para las chicas todo lo que es estética: peluquería, manicuría, pigmentación, alisado y tintura; y para los chicos, todo lo que es soldadura, que es extensivo a vehículos. Pensando en un recorrido de dos años en donde nos podíamos dar determinados permisos de ir para adelante, para atrás y rever, pensamos en un solo ámbito y que eso tenga aparejado un solo ámbito institucional. Y les dijimos que

hagan los cinco días acá y para nosotros son alumnos nuestros. Entonces los chicos empezaron a tener pertenencia a la institución [...] (Dirección de CFP/San Martín).

Como se consideró en el Capítulo 3, los docentes de FP de este CESAJ tienen una significativa antigüedad en el oficio, a la vez que una escasa formación y antigüedad docente, lo que los hace en su mayoría idóneos para el trabajo docente.

En dicho Centro los talleres de peluquería, carpintería, plomería e instalaciones, forman parte de la oferta del CFP, con un acento en la división sexual del trabajo, arraigado en tradiciones del aprendizaje de oficios de la educación técnica, en las biografías profesionales de sus docentes, a que se suma una visión optimista del impacto de esta formación en la salida laboral.

Como supuesto de esta formación, en las representaciones de sus docentes persiste un concepto tradicional de calificación para el trabajo, centrado en la habilidad manual, el conocimiento de máquinas, reglas técnicas del manejo de materiales y procesos (Gallart 2002). Según Dubet (2006) la formación para un oficio, se despliega tradicionalmente a partir de “ejercicios simples y concretos que paulatinamente aumentan en complejidad y abstracción. Se destina poco tiempo al dictado de clases, a exposiciones generales, hay especialmente ejercicios, consejos, manos tendidas en ayuda” (p. 202).

Algunas de dichas cuestiones se plantean en las entrevistas a profesores de los CESAJ

El curso es sobre instalaciones sanitarias, plomería, mantenimiento. Abarcamos varias cosas, todo lo que es instalaciones sanitarias, plomería: agua fría, agua caliente, desagües y lo damos con construcción. Por ejemplo, para arreglar la cañería en un baño hay que romper la cerámica, la mampostería. La idea es enseñarles a reparar el caño y después dejar el baño como estaba, colocar las cerámicas, hacer el revoque. También damos mantenimiento general, aprenden a pintar, a arreglar un piso, una carpeta, más allá de colocar cerámica. A la hora de trabajar se enganchan. Cuesta mucho lo que es teórico (Prof. de Plomería e Instalaciones sanitarias/Caso 1).

En los testimonios de profesores de este Centro, se observa cómo esta enseñanza replica un saber experiencial de la práctica profesional, en bases a problemas familiares, que los estudiantes experimentan cotidianamente en sus viviendas por la necesidad de realizar reparaciones, o en el caso de las adolescentes atender a situaciones del campo estético que esta formación los ayuda a resolver (Por Ej: caso de peluquería). Al mismo tiempo, hay algo propio de la sociabilidad que se tramite en estos espacios de formación, con lo cual dichos procesos educativos no se limitan a la transmisión de técnicas o uso de recursos, sino que construyen vínculos, relaciones de empatía y confianza que, “no se desvinculan de la socialización profesional” (Dubet, 2006. p. 204).

Varios testimonios de profesores del campo de la educación profesional en los CESAJ, dan cuenta de la centralidad que asume “lo práctico” en la transmisión de estos saberes.

Yo soy carpintero de profesión y no docente, pero estoy haciendo un curso de docencia que se termina ahora en diciembre, que lo está dando la OUM de Caseros. Hicimos con los chicos botiquines de primeros auxilios para los talleres, los instalamos. Les enseñé cosas prácticas. O sea, vos necesitas una mesita de luz, una repisa para tu abuela. Hoy con todo el grupo vamos a hacer una repisa especiera. Logré que todos hagamos un trabajo en equipo (Prof. Carpintería/Caso 1).

Aprenden todo lo que es relacionado a peluquería unisex. Y en el caso de las mujeres también hacen manicura, belleza y arreglo de manos. A los chicos que realmente les gusta trabajar, lo que resulta difícil con ellos es la parte en la que hay que comprar un elemento que la escuela no tiene. Lo que pasa es que no alcanza las herramientas de la escuela (Prof. de Peluquería/ Caso 1).

El curso es sobre instalaciones sanitarias, plomería, mantenimiento. Abarcamos varias cosas, todo lo que es instalaciones sanitarias, plomería: agua fría, agua caliente, desagües y lo damos con construcción. Por ejemplo, para arreglar la cañería en un baño hay que romper la cerámica, la mampostería. Cuando yo empecé les enseñe a arreglar una canilla, que le puede pasar en la casa. Después se hace lo que es la instalación del baño porque eso te lleva a comprender un montón de cosas de la plomería. Aprender a enroscar un caño es lo mismo que instalar un baño o reparar una cañería por afuera. La otra vez me habían comentado que iban a hacer una limpieza de tanque ahí donde viven ellos y les expliqué como se armaba, cómo se limpia. (Prof de Plomería/ Caso 1)

De acuerdo a las entrevistas realizadas en dicho Centro, en el espacio de FP se presentaría una dinámica en la que confluye un proceso de socialización en un potencial oficio y un clima de convivencia de menor conflictividad, a diferencia de otros espacios curriculares de formación general, y una motivación por la identificación de los estudiantes con dichos oficios en la práctica, que propiciaría anticipaciones de futuro para sus vidas cotidianas, lo cual se retoma en el Capítulo 7.

De todos modos, si bien en este CFP se presenta buenas condiciones de infraestructura y equipamiento, en las entrevistas se destaca la ausencia de materiales y o herramientas y la dificultad, por parte de los estudiantes de acceder a los mismos lo cual, se engrosan las instancias teóricas, y se empobrecen las instancias prácticas del taller.

En el Caso 2, a diferencia del CFP que aloja al Centro, la FP se centra en oficios vinculados a la informática, la reparación de PC y mantenimiento de edificios, pero se realiza –luego de un intento fallido con un CFP durante un año, anterior al campo de investigación– en la misma institución educativa que alberga al CESAJ, con alto nivel de precariedad en lo referente a la cantidad de espacios adecuados, recursos materiales (para el trabajo de albañilería y obra) y equipamiento (particularmente PC), que se comparten entre un número significativo de estudiantes, con lo cual lejos se está con grandes brechas en

garantizar “ el acceso a trayectorias ocupacionales relativamente calificadas” (Gallart, 2002, p. 151). Al respecto señala el Prof de Informática de dicho centro:

Los chicos trabajan con las compus de a dos o de a tres a veces, porque como son máquinas viejas. Yo reciclo computadoras, a esta escuela le traje como 7 computadoras. Porque de las 15 que había funcionaban 7 cuando eran pocos chicos no había problema pero ahora que hay muchos es un problema para mí.

De todos modos, y más allá de las condiciones institucionales diferenciadas de cada Centro para la gestión de los talleres de FP, habría una tendencia común que se reproduce y persiste, en las representaciones de sus profesores, en cuanto a la posibilidad de incidir en aligerar las condiciones sociales de vulnerabilidad (CSV), de sus estudiantes, al promover el desarrollo de capacidades para la generación de ingresos a corto plazo. Subyace en dichas representaciones un ideario de salida laboral y aprendizaje de reglas, o incorporación de hábitos para la organización de sus tareas, aunque con escaso nivel de reflexividad y de articulación teoría práctica.

Como señala el Prof de informática del Caso 2:

“Siempre empiezo diciéndoles que si se rompe una lamparita y la cambian pueden ganarse \$100 pesos, o si se rompe una canilla y la cambian por unas horas de trabajo pueden ganarse \$600 pesos y me pregunta si se hacer todo eso”

En síntesis, en estos espacios de FP, la transmisión y aprendizaje de diferentes capacidades que hacen a la formación incipiente de oficios, se despliega en un esquema curricular clasificado (Bernstein, 1990), respecto de los espacios curriculares de formación general junto a un escaso reconocimiento de aquellos saberes productivos (Puigross y Gagliano, 2002, Rodriguez, 2011), que en esta investigación, no resultarían saberes estrictamente técnicos sino aquellos de carácter cotidiano que los adolescentes en sus inserciones laborales (precarizadas e informales), construyen, en muchos casos de modo implícito y sin grado alguno de sistematización, en su prácticas.

Por otra parte, y en el marco de circuitos paralelos y clasificados entre la formación general y la FP lejos de una vinculación a una contracultura juvenil y reivindicación de clase del trabajo manual respecto de los aprendizajes de neto corte intelectual (Willis, 1988) aparecen como supuesto en la formación de estos adolescentes, el sentido de la práctica y la

utilidad de la FP, que les abriría una opción de inserción laboral con mayor reconocimiento, respecto de las estrategias precarizadas y baja calificación de la que participan.

En definitiva, en el aprendizaje de capacidades prácticas para el trabajo manual conviven dos lógicas. Una de ellas con un carácter reproductivo (social y cultural) por la cual a través del tránsito por estos espacios de FP, se aprenden relaciones sociales de producción con la formación en capacidades y oficios de baja cualificación, desarticulados de la formación general, aprendidos en espacios de alta precariedad en cuanto a recursos y equipamientos especialmente en el Caso 2).

Otra lógica que subyace a estos procesos formativos y a la subjetividad de sus docentes y estudiantes, como se anticipó anteriormente, resulta la pregnancia de su utilidad práctica, como motor de inclusión social y empleabilidad, que les permitiría proyectarse hacia el futuro con rupturas respecto de su círculo de vulnerabilidad y exclusión.

Esta cuestión se retoma en los Capítulos 6 y 7.

2. Escuelas de Reingreso. Sus trayectos educativos y espacios optativos

Las ER, desde su diseño inicial cuentan con un RA, como ya se consideró en la introducción centrado, junto con esquemas de apoyos, tutorías y espacios optativos; en un sistema de aprobación por asignatura, y organizado por trayectos, por lo cual se reconoce las asignaturas ya aprobadas en otras instituciones previo al reingreso, además de avanzar en su trayectoria, al cursar las asignaturas que requieran su acreditación, en función de sus ritmos y posibilidades individuales.

La Res. 814/ 04 señala que “la aprobación por asignaturas permite, un tránsito de los alumnos adecuado a sus posibilidades cuando no estén en condiciones de cursar en forma simultánea la totalidad de asignaturas que tradicionalmente corresponden a un año escolar.

El plan está centrado en la enseñanza de las materias básicas de la currícula del nivel secundario de carácter obligatorio y otras de carácter optativo. Se ofrece un número reducido de asignaturas en comparación a los planes tradicionales de escuela media, que generalmente prevén el cursado de once o más materias por año (Briscioli y Toscano (2012)¹²¹.

¹²¹ En Briscioli y Toscano (2012) se advierte que el Nivel Medio de la Ciudad de Buenos Aires se compone de cinco niveles de materias; en las ER las asignaturas anuales son: Matemática (cuatro niveles), Lengua y

Su desarrollo completo abarca cuatro (4) años de estudio, que varían en función de los ritmos individuales y la acreditación de saberes previos” (p. 2). Tal como se sintetiza en Briscioli y Toscano (2012) en relación con estas instituciones, “El régimen de promoción se realiza por asignaturas o unidades curriculares (y no “por bloque”). Por lo tanto, durante un año lectivo el alumno puede cursar y aprobar materias o unidades curriculares de distintos cursos del plan de estudio, porque se reconocen las materias que hubiera aprobado en sus trayectorias anteriores en otras escuelas”. (P, 8).

En similitud a la dinámica pedagógica del multi o plurigrado instituida históricamente en escuelas primarias de zonas rurales, la clasificación por trayectos, expresa una ruptura de la gramática de la escuela graduada centrado en secuencias únicas, propio de la monocronía de aprendizajes (Terigi, 2010) más allá de la diversidad y desigualdad de las trayectorias de sus estudiantes, evidenciado entre otros en Terigi et al 2012, Briscioli, 2013),

Este régimen por trayectos, se constituyó luego en un hito que se trasladó a otras políticas jurisdiccionales de cambio de formato escolar, como la creación de los CESAJ (Buenos Aires, 2008), y otras jurisdicciones como Córdoba y Tucumán, tal como se anticipó en la introducción de esta tesis. Del mismo modo a nivel nacional, el Plan de Mejora de la educación secundaria obligatoria (Res 84/09) y la Res del CFE, 93/09, de orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria, retoman los sentidos pedagógicos institucionales de la flexibilidad antes esquemas graduados del nivel.

Subyace a esta organización pedagógico e institucional por trayectos, un enfoque propio de las pedagogías diferenciadoras (Legrand, 1977; 1986; Perrenoud, 1998, Merieu, 1989, 2001) la cual supone una reorganización del trabajo pedagógico y organización institucional, de dispositivos que favorezcan interacciones entre alumnos en el marco de diferentes grupos de trabajo, sin impedir la individualización del trayecto de formación de cada uno (Perrenoud, 2007). Como señala la Res 814/ 04 “los trayectos permiten “que los

Literatura (cuatro niveles), Historia (tres niveles), Geografía (tres niveles), Biología (dos niveles), Desarrollo y Salud, Química, Economía, Formación Ética y Ciudadana, Ciencias de la Vida y de la Tierra, Física y Proyecto. Bajo la forma de cursada cuatrimestral se ofrecen cuatro niveles de lengua extranjera (equivalentes a los Niveles I y II de comprensión de Lengua Extranjera de los estándares de la Ciudad de Buenos Aires) y otras asignaturas –Artes, Actividad Física y Taller Práctico- de cursada opcional.

alumnos avancen de acuerdo con sus posibilidades, aun cuando no estén en condiciones de cursar en forma simultánea la totalidad de las asignaturas que tradicionalmente corresponden a un año escolar”.

Por su parte, la organización institucional y curricular en base a trayectos, define un criterio alternativo al de la promoción anual de la escuela secundaria, en la que prima un curriculum mosaico de administración graduada en la que “la promoción se produce mediante la aprobación completa del año” (Ziegler, 2011. p. 80).

En este capítulo,¹²² el análisis del RA de dichas instituciones y su puesta en acto, se focaliza en los trayectos, los talleres optativos y las tutorías, a partir de las múltiples significaciones de los docentes y otros actores institucionales. Los espacios de apoyo escolar, analizados en estudios anteriores (Krichesky, et al 2007; Krichesky y Giangreco, 2019) forman parte del dispositivo pedagógico y regulaciones que instituye este RA. No obstante dado a su carácter optativo, librados a las demandas de los estudiantes y escasa información por parte de los docentes de las instituciones en las que se desarrolló el trabajo de campo, acerca de su gestión y aprovechamiento por parte de los estudiantes, no se abordó como un ítem específico de esta investigación.

2.1. Trayectos y significación de asesores pedagógicos y profesores

El esquema de organización por trayectos de las ER, atiende ritmos diferenciales de aprendizajes y posibilita condiciones flexibles para sostener la experiencia escolar (Briscioli, y Toscano, 2012), con similitud a la matriz organizativa de itinerarios de los CESAJ, aunque con una mayor clasificación dada su organización en cuatro niveles de complejidad y acreditación de la mayoría de los espacios curriculares.

Dichos trayectos, expresan según Perrenoud (1998) el sentido de individualización de la enseñanza, en tanto permiten “concebir y controlar progresiones en los aprendizajes a lo largo de varios años, lo que supone trabajar en equipos pedagógicos coherentes, como mínimo a nivel de un ciclo de enseñanza de dos o tres años” (p. 27). Al mismo tiempo el

¹²² El sentido homogéneo del discurso de los entrevistados no permitió abordar las particularidades que podría cobrar en cada institución, de ahí que el desarrollo de este punto no aparece desagregado por cada caso institucional

esquema de organización por trayectos, exige estrategias continuas de diseño por parte del equipo directivo, asesor pedagógico y un acompañamiento tutorial de los equipos docentes.

El diseño de las materias que integran el trayecto individualizado, se realiza “en espejo”, por lo cual “los cuatro niveles tienen que tener la misma materia en el mismo horario, facilitando así la circulación de los alumnos y el traslado de un aula otra, sin superposición de asignaturas, que los dejen sin la oportunidad de cursar la correlativa u otra” (p. 45). En esta organización por espejo, las materias se distribuyen, según Briscioli (2013), “de modo que guarden correspondencia entre los diferentes niveles, para que los estudiantes puedan cursar rotando en función de su trayectoria individual, lo cual evita los tiempos muertos, superposiciones y/o pérdidas de clase de los estudiantes” (p. 111).

Asimismo las evaluaciones de aprendizajes, pueden determinar que el estudiante vuelva a cursar la asignatura y su nivel correspondiente.

Ahora bien ¿cuáles son los sentidos y limitaciones que presentan para dichos actores esta propuesta organizativa y curricular? ¿En qué medida condicionan o le imprimen una identidad singular a la experiencia escolar de los adolescentes en dichas instituciones?

Algunas de estas preguntas se abordan en este capítulo y aquellas más propias de la experiencia de los estudiantes, se retoma en el Capítulo 6,

En estudios previos sobre los trayectos en las ER y su re significación por parte de directivos y docentes (Krichesky et, al, 2007), se consideró con cierto consenso, que dichos “recorridos” representa para dichos actores, una estrategia para inducir a estudiar a adolescentes que necesitan otros tiempos, para acomodarse a la “disciplina” que implican los estudios en el nivel secundario. A pocos años de la creación de estas escuelas, en dicho estudio se observó que alrededor del 80% de docentes encuestados del total de las ER de CABA, calificaban como “bueno” el régimen de aprobación por asignatura: el 52% subraya las posibilidades de adecuación a las características de los alumnos de este dispositivo, y el 29%, su capacidad para contribuir en la disminución de la sensación de fracaso de las experiencias educativas anteriores.

Desde una perspectiva más crítica, algunos docentes destacaban la dificultad de su implementación (12%), así como la idea que el desarrollo de trayectos personalizados no es pertinente o bien solo lo sería en casos muy específicos (11%). Por último, un 5% de los docentes plantea la necesidad de revisar las correlatividades, los contenidos, o bien el modo en que se implementan.

En un esquema ligado con privilegiar las relaciones de uno-a-uno, en otro estudio (Krichesky y Giangreco (2019) con el conjunto de las ER de CABA, previo a esta investigación cualitativa, se reiteró con un significativo consenso (en un 90% de dichos actores), que el trabajo por trayectos permite que los estudiantes no abandonen y egresen.

Los asesores pedagógicos (AP) de estas instituciones, con un cargo creado con las POF de estas instituciones, cumplen un papel relevante en el diseño y gestión de estos trayectos. (Res N° 814/SED/04). Cabe señalar que en las dos escuelas que formaron parte de la investigación, los AP tienen una antigüedad institucional¹²³ significativa, que apareja el conocimiento de sus estudiantes y sus respectivas trayectorias.

En entrevistas realizadas con dichos actores, se considera que la gestión institucional de los trayectos requiere un trabajo artesanal, y personalizado basado en “el detalle” de la trayectorias escolares previas de los estudiantes que considere los años transitados en otras escuelas, y las asignaturas acreditadas, junto con otras variables como las dificultades individuales de aprendizajes, correlatividades de asignaturas posibles de cursar, y tiempos disponibles en función de ocupaciones y o responsabilidades familiares, propias de sus condiciones de vida. De ahí que la entrevista inicial con los estudiantes es una estrategia central para el diseño del trayecto. Como señaló una de las asesoras:

Nosotros hacemos una entrevista personal con cada chico que entra, lo cual me lleva mucho tiempo, pero es una decisión de la escuela que no resignemos ese tiempo. Ellos lo perciben como que fueron y vos les preguntás ¿hasta cuándo fuiste?, ¿hasta abril del año que cursaron? pero ellos sienten que estuvieron en la escuela (Asesor/Caso 3).

El diseño del trayecto, constituiría la expresión de *un plan de reescolarización* acordado entre el asesor y los estudiantes, que se ajusta o adecúa anual o cuatrimestralmente –de acuerdo con el tipo de materia y la duración de la cursada– a las posibilidades individuales del estudiante para su reescolarización. En este marco, la asesora pedagógica de una de las instituciones, resalta la compleja combinación que implica el diseño y gestión de

¹²³ En los Casos 3 y 4, los AP presentan una antigüedad que supera entre 24 y 34 años en el sistema respectivamente y de más de ocho años en estas dos instituciones. En el caso 3, la asesora pedagógica es Licenciada y Magister en Educación. Tiene 24 años de antigüedad en el sistema educativo y 8 años de trabajo como asesora en la escuela. En el caso 4 profesora de psicología y ciencias de la educación, 34 años de docencia en el sistema educativo y 10 años como asesora en la escuela. Dichos cargos implican una dedicación horaria de 36 horas cátedra

trayectos, al englobar una estrategia de contención, individualización y resguardo de trayectorias escolares, sin que implique necesariamente la finalización de estudios secundarios en menor tiempo que la que acontece en escuelas secundaria comunes.

Se le pone el color del cristal de la escuela de adultos donde hay que terminar rápido. Y a reingreso hay que mirarlo desde otro lugar, con otro color. Se trata que el chico se inserte en un espacio educativo, se comprometa y pueda tener una pertenencia. Y en esa pertenencia y en ese compromiso ir cursando sin la estafa de tener que repetir materias que ya estaban cursadas, pero tampoco regalando. Pero no porque son 4 niveles va a terminár más rápido sí o sí. Se le van a respetar los aprendizajes o los saberes previos con lo cual si el viene con un 2do año cursado, con 1ro aprobado y en 2do algunas materias aprobadas, se le van a respetar las materias que tenga aprobadas. Si viene de un 1ro aprobado, pero que debe historia 1 y un 2do cursado donde por ahí le quedaron algunas materias, va a entrar cursando esa historia 1 que debe de 1ro porque no se dan materias libres, y se le van a respetar las de 2do que tenga aprobadas. Y se le va a armar un trayecto individualizado (Asesora Pedagógica/Caso 4-Asesora Caso 3).

Este ajuste, que surge del plan que diseñan los asesores en acuerdo con tutores y preceptores, es complejo por la diversidad de trayectorias –en su mayoría de un segundo y tercer año de secundaria– y los niveles de acreditación que tiene cada materia del plan de estudios. Requiere en definitiva de un rompecabezas, que no necesariamente los estudiantes lo sostienen en la cursada cotidiana.

Sí, el tema es que no todos los chicos tienen 7mo grado, porque con una sola materia que tengan aprobada de 1er nivel, nosotros lo matriculamos por normativa en el 2do nivel. Entonces cursan una materia en 2do año y el resto en 1ro, pero por normativa están en 2do. En 1ro este año vi una baja en los ingresos, porque son los puros de la escuela, porque tienen que tener todas las materias del 1er nivel. En general hay chicos que están matriculados en 2do o 3er, pero cursan la mayoría de sus materias en un nivel más bajo (Asesor pedagógico/Caso 4).

Este régimen requiere que los asesores, junto al diseño de un plan de cursada para los estudiantes, coordinen los mecanismos de acompañamiento y vigilancia institucional, en su trabajo con profesores tutores, para que se efective y sostenga en la práctica.

En una de las ER se da cuenta a partir de un testimonio de un profesor, cierta dependencia del AP en relación con la gestión y sostenibilidad de los trayectos, a tal punto que al producirse en una de dichas instituciones el reemplazo administrativo de un asesor, impactaría en la gestión y sostenibilidad de los trayectos.

Tuvimos un cambio de asesora, cuando yo entré estaba M, que a mi entender hizo un laburo bárbaro. M se sabía el nombre y al trayecto de cada pibe, vos lo hablabas, ella te plantea que necesito que hagas tal cosa, yo tenía armado todo un libreto de pibes de 2do y 3ero que vayan dando y que vayan terminando, que adeudaban geografía o CVT, y que iban logrando terminarla. Cuando se va M a fin del año pasado, se modificó completamente el tema del trayecto, tenés pibes que se les empieza a superponer el trayecto, que los tenés una hora y la segunda hora no lo tenés. Se empiezan a superponer los trayectos que hace el chico, se le superpone CVT con otra materia. Tiene un trayecto de 4to y algunas materias de 3ro y se le empiezan a superponer las materias. Entonces tenés docentes que al pibe no lo ven, lo ven una clase, otra clase no. Si el pibe tiene que presentar algo en la otra materia, no va. Hoy está tratando de organizarse nuevamente (Prof. Ciencias de la Vida y la Tierra/Caso 4).

En cierta medida, este registro daría cuenta de *la fragilidad* con que los trayectos se desarrollan en la práctica institucional. Luego de más de diez años de la creación de las ER en la CABA y su institucionalidad en términos normativos, la cultura escolar, y en este caso el protagonismo de ciertos actores representados por la figura del asesor, habilitarían la posibilidad de una gestión exitosa de la cursada por trayectos, o, de lo contrario, generan que los procesos de reescolarización organizados bajo dicha modalidad, se complejicen, produciéndose efectos no previstos, como se ejemplifica en el testimonio anterior.

De todos modos y más allá de esta fragilidad, en el relato de docentes de estas instituciones, es un común denominador la “connotación positiva” acerca del sentido pedagógico y social de los trayectos en oposición al régimen graduado, constituyendo en la mayor parte de las entrevistas, una expresión de la identidad institucional de las ER.

Subyace a esta connotación positiva un acuerdo generalizado acerca de la necesidad del cambio de las condiciones de escolarización que sostiene la escuela secundaria común, por variaciones en el régimen de cursada, en términos de acreditación y asistencia por materias con sus efectos positivos en las trayectorias de los adolescentes y jóvenes por la escuela secundaria. (Briscioli, 2013).

Un relato de un profesor sintetiza lo dicho hasta aquí al señalar lo siguiente:

Creo que los trayectos son importantísimos en esta escuela y se desarrollan con mayor o menor nivel de dificultad, pero funcionan y cada vez se van perfeccionando más. Después está la plasticidad institucional, cómo lo maneja. Eso ya queda a criterio. Los tres son proyectos muy importantes porque apuntan a la necesidad que tienen los chicos de un seguimiento más personalizado, un cuerpo a cuerpo de las dificultades (Prof. Literatura/Caso 3).

De todos modos, si bien la gestión de trayectos parecería un dispositivo que *encaja* con una dinámica de reescolarización, que brinda oportunidades educativas a partir de la flexibilización de cursada por materias, esta última se encuentra atravesada por diferentes tensiones, que se elaboran a partir de las entrevistas con docentes de ambas instituciones.

Una *primera tensión* se expresa en los límites que imponen las condiciones de vulnerabilidad social (CSV) a las que están expuestos los estudiantes en territorios de violencias e inseguridad, riesgos y tomas de decisiones que se despliegan en ciertos casos en los márgenes institucionales, en pos de la sobrevivencia individual o familiar.

De este modo, la cursada por trayectos, aparece puesto en jaque por dichas CSV, ante lo cual por la irregularidad de la cursada, persisten trayectorias intermitentes (Briscioli, 2013) se despliegan diferentes dispositivos tutoriales y de apoyo para sostener su cursada en el año escolar, como se considera en el Capítulo 5.

Esta interpelación, como se relata en los siguientes testimonios, hace que el trayecto en ciertos casos, resulte un modo organizativo y pedagógico, de contemplar la disponibilidad real de los estudiantes de sostener su cursada en el nivel secundario. En otros casos, dado sus condiciones sociales de existencia, el trayecto les resulta de difícil sostenibilidad en el tiempo.

Hay chicos que no pueden cursar todas las materias, se les posibilita cursar algunas, hay chicos que tienen problemas de integración en los grupos. Te posibilita que haga dos materias, si al año siguiente están aprobadas, esas dos ya no se hacen. Se arma según las posibilidades, chicas que interrumpen por embarazos de alto riesgos, porque la criatura tiene problemas. Tenemos el plan de alumnas madres, si tiene una criatura enferma, no se le regala la cursada pero sí se le propone cursar una con algún trabajo práctico con que se complemente, y cursar una o dos materias. Y al año siguiente cuando se establezca la situación puede retomar, hay situaciones en las que se da. Hay situaciones en las que por ahí faltan dos años porque saben que siempre pueden volver, mientras tengan un límite de edad manejable (Asesora pedagógico/Caso 4).

Mira no te voy a decir por qué no lo sostienen. A veces tienen un pequeño tiempo libre, o vienen por una materia un día. Y no vienen porque tienen solo una materia. Es un poco complicado para ellos. Pero creo que depende de ellos aceptar el trayecto. Ellos lo hablan con la asesora y después lo sostienen capaz que los primeros días de clases, o medio año. Es un poco complicado sostenerlo por parte de ellos. A veces terminan haciendo materias de 2do y se dan cuenta que pierden el trayecto, tienen que volver de nuevo. O gente que está haciendo una materia de 4to y el próximo año tiene que hacer 3ero. Ellos lo abandonan. Ellos mismos buscan soluciones, te hablan. (Prof Cs Sociales, Tutor/ Caso 3)

Asimismo, el trabajo de campo desnuda una *segunda tensión* entre el ideario de la individualización de la enseñanza, que parten del supuesto de autonomía y capacidad individual en sostener el plan acordado con la asesoría pedagógica y otros actores institucionales; y la necesidad de los estudiantes de contar con un grupo de pares fijo o estable, cuestión altamente valorada de sus procesos de sociabilidad, como se observa en el Capítulo 6.

De este modo el trayecto cumpliría una función paradójica en tanto considera la singularidad de los estudiantes y los saberes acreditados en sus trayectorias reales, pero se debilitaría el soporte grupal, que habilita la experiencia escolar en términos de la posibilidad de una sociabilidad juvenil alternativa a la experimentada en sus vidas cotidianas. (Nobile, 2013).

La tendencia a destacar la cuestión grupal, como un déficit de la gestión cotidiana de los trayectos fue considerada en la encuesta realizada previamente (Krichesky y Giangreco, 2019) en estas instituciones. En dicho estudio se sostiene que un 60% señala la tensión entre trayecto y grupalidad, en tanto que el resto identifica aspectos ligados con el alargamiento de la cursada y dificultades en el seguimiento de los estudiantes en un sentido más integral.

En otras investigaciones, relativas a cambios en regímenes académicos para jóvenes y adultos en Centros de Educación Secundaria (CENS) de CABA, que se flexibilizan por esquemas alternativos de cursada por materias (Roitembud, coord., 2003; Krichesky, 2020), presentan tendencias similares, respecto a la necesidad de los estudiantes de poder contar con instancias grupales continuas y fijas en el tiempo.

En las entrevistas a docentes realizadas se presenta de modo reiterado esta problematización del trayecto con la tensión entre individualidad y grupalidad.

Yo tengo en mi curso chicos que están haciendo historia de tercero o lengua de primero, lo que les permite no tener que recurrir todo un año porque no hayan acreditado tres materias. Tiene sus ventajas y sus desventajas. La desventaja más importante es no tener el sostén de compañeros que necesitas. O quizás lo toman como una ventaja ellos, quizás tenés compañeros de distintos cursos, según como vayas armando tu trayecto. No compartís todo el tiempo con los mismos chicos (Prof. Historia/Caso 3).

Creo que hay un defecto con el tema de trayecto, es que a veces vas a encontrar chicos que tienen matemática en 1ro, lengua en 2do, geografía en 3ro, ese chico va perdiendo lo que es tener un grupo específico. No tiene, le falta, no tiene identidad del grupo, es de todos y de ninguno, es como que va perdiendo sentido (Prof. Matemática/Caso 4).

Cabe considerar que la participación de los estudiantes en diferentes trayectos diseñados institucionalmente para transitar su reescolarización, resulta de alto grado de heterogeneidad y complejidad. De acuerdo con entrevistas a asesores pedagógicos y profesores tutores, comenzarían a homogeneizarse y a “nivelarse” a partir del tercer nivel, con lo cual en este y en el cuarto, las posibilidades de configurar un grupo son más factibles, aunque algunos estudiantes cursen materias de niveles anteriores.

Muchos de los estudiantes ingresan en estas escuelas en 2do y 3ero. Más en estos últimos años. Porque han transitado dos o tres años en la escuela tradicional y ya como que no hay espacio para ellos. Antes

si iban enseguida. Algunas materias del 1er nivel lo tienen. Por ejemplo, hizo 1ro y 2do en la del Carrillo, 2do a 7mo hizo en el XX, que es una escuela privada del Bajo Flores. Egresó en 2008, en 2009 hizo primer año, aprobó todas las materias, pero le quedó matemática y geografía. Esta nena es de 3er año, pero cursa algunas en 1ro. En 2010, hizo 2do año y repitió, en 2011 y en 2012 también. En 2013 abandonó (Asistente pedagógica/Caso 3).

Finalmente, en entrevistas realizadas en docentes de los primeros niveles, se presentan situaciones vinculadas con la recursada de materias y por ende adeudamiento de las mismas dados múltiples situaciones, derivada de las CSV, que llevaron a la interrupción de la asistencia a dicho espacio curricular o a todos, que prolongó los tiempos de cursada y por ende de egreso, cuestión que se retoma en el capítulo 5. Algunos testimonios dan cuenta de esta encrucijada que despierta la recursada de materias en el marco de los trayectos particularmente en los primeros niveles.

El ingresante, al ingresante le cuesta mucho sostener, porque es la modalidad de la escuela absorber chicos que vienen de fracasos y de estar sin escolaridad. Cuando el chico entra el primer desafío, durante el primer cuatrimestre, es lograr que el chico se quede, que el chico en términos metafóricos se quede sentado en la escuela, y a veces literalmente se para, no puede quedarse sentado. No puedo sostener los primeros 80 minutos de clase. Lograr que el chico se siente, se serene, se concentre, se focalice, es un logro. Es por eso que el chico fracasó, que llega a los 16 y 17 años sin haber podido sostener escolaridad (Asesora Pedagógica /Caso 4)

De hecho, tengo un grupo de 4 alumnas que el año pasado estaban adeudando el 2do cuatrimestre, la consigna era 4 trabajos prácticos que tenían que presentarlos y defenderlos. Entonces tenían que presentarlo: no profe, yo voy a hacer el trabajo práctico, pero no lo voy a estudiar, decían. No lo quisieron hacer, no aprobaron y tienen que recurrir 3er año de geografía. Alumnas que no quisieron venir ni en diciembre ni en febrero de orientación y apoyo. Otro caso, y esto pasa mucho también, que tiene relación con la asistencia. Vos en esta escuela no te quedás libre, no existe la figura de libre. Vos de alguna manera apareces a mitad de año y vamos a armar algún recorrido para que puedas hacer. (Prof. Tutor/Docente de Prof. Coord. de Tutores/Docente de Ed. y Salud/Caso 4).

Habría que buscar la forma, estos chicos que están haciendo de 2do o de 1ro, el año que viene van a estar en 4to pero no van a poder egresar porque aun adeudan una de 2do o 3ero. Yo creo que habría que buscar la forma, porque no existe la condición de libre. Creo que es imprescindible buscar la forma para que aquel que está en condiciones, con la ayuda nuestra, poder concluir en tiempo correspondiente (Prof Historia/Caso 3)

En efecto, este proceso de recursada se profundizaría en los primeros niveles (un 29% y un 16%) y desciende abruptamente en los últimos niveles (el 5,6% y el 2,8%) (Krichesky y Giangreco, 2019), expresa como ciertas situaciones de repitencia y exclusión, que los estudiantes experimentaron en su pasaje por otras escuelas secundarias, se reproducen en los primeros niveles de las ER, aunque sin las consecuencias de una repitencia anual.

En definitiva la intersección que se presenta entre el régimen por trayectos, el desarrollo de trayectorias intermitentes atravesadas por ausentismo y o recursada por materias, especialmente en los primeros niveles, configura un “escenario paradójal” que produce una *tercer tensión* asociada a la prolongación de los tiempos de cursada, que conspira con abandonos o la finalización de estudios sin la acreditación respectiva.

Dicha problemática analizada en Briscioli 2013 se retoma en el Capítulo 5 al considerar el indicador de egreso para el período (2006-2015) de estas instituciones. Tal como se señala en un testimonio de una profesora de estas instituciones.

Terminan alargando la escolaridad, hay chicos que tengo hace 3 años y todavía siguen en el aula (Prof. de Contabilidad/Caso 3).

Esta paradoja expresa efectos no deseados del régimen por trayectos individualizados, en cuanto a la intención de garantizar trayectorias a medida, con el riesgo de cristalizar procesos de terminalidad de la secundaria “por goteo” en plazos diferidos, que se combinan en otros casos con adeudamiento de materias, que obturan el logro de acceder a la certificación final de los estudios secundarios tan deseado por los estudiantes.

2.2. Talleres integrales y optativos. Su invisibilidad institucional

Otro componente del dispositivo pedagógico de las ER, enmarcado en el régimen académico, son los espacios optativos. Estos últimos, según Resolución N° 4.539 /06 apuntan a completar, a través de diferentes talleres optativos y a elección, la oferta educativa, aunque su cursado no es requisito para la acreditación del plan. Los mismos se dictan, de acuerdo a la Res, al quinto día, en el que desarrollarán las asignaturas cuatrimestrales (Lenguas extranjeras, niveles I a IV, e Informática, niveles I y II), en el marco de actividades opcionales que integran los campos de artes, actividad física y taller práctico.

En (Krichesky, et al 2007), se observó, en base a la visión de sus directivos, que en la organización de espacios optativos, prima el criterio que los estudiantes participen de alguna tarea formativa que contemple sus intereses, demandas sociales, y amplíe la oferta cultural, mediada a través actividades plásticas, radio, taller literario o deportes.

No obstante, surge el dilema en cómo generar mecanismos de participación de los estudiantes, a partir de espacios de libre elección y no acreditación formal. En Krichesky y Giangreco, 2019, se observó a mayor escala, que estos espacios resultan valorados por un

50% de los docentes, aunque desconocidos por un 47% y solo un 3% considera necesario la reformulación en cuanto al diseño y la gestión.

Del 50% que valora positivamente, un 33% considera que son aprovechados por los estudiantes en su experiencia escolar y un 17% indica la inasistencia como una señal de la escasa participación de los jóvenes de estas actividades optativas no acreditables.

En la investigación cualitativa, en el Caso 3 se expresa una brecha entre la gestión de dichos talleres y la escasa asistencia de los estudiantes, que se incrementa exponencialmente respecto de la inasistencia para los espacios curriculares acreditables.

Si bien en los primeros años de creación de esta institución, los talleres tuvieron una mayor adhesión y participación de los estudiantes, que en algunos casos se realizaban los días sábados (Krichesky, et al, 2007), en la investigación se observó que los mismos adquieren una alta complejidad por garantizar la convocatoria y participación como lo señala la asesora pedagógica de una de las escuelas:

Es remar en dulce de leche, hemos hecho talleres optativos, de capoeira a fotografía, pasando por murga, educación física. No tenemos alumnos que sostengan. Son evaluables, pero no acreditables.

Otros docentes señalan el derrotero que experimentaron en su experiencia, la gestión de dichos talleres optativos junto con las asignaturas cuatrimestrales (Lenguas extranjeras e Informática I) que se desarrollan los viernes, y un efecto adverso en la asistencia de los estudiantes. Los mismos al tener aprobados estos niveles de idioma o de informática no se encuentran obligados a concurrir a la escuela ese día de la semana. Al respecto señalan esta complejidad que asumen los talleres al gestionarse el último día de la semana escolar.

Hay un taller que está funcionando que es el de radio y está funcionando bien. Pero vuelvo a lo que digo que era una debilidad de esta organización. El chico piensa o interpreta que informática o inglés no son obligatorios, entonces piensa que tiene que venir de lunes a jueves, y el viernes viene si quiere. Cuando en realidad son obligatorias, solamente que está diagramado de esa manera. Entonces no viene, y como son cuatrimestrales y por ahí pierde un poco el sentido de la cursada (Prof. de Geografía/Caso 3).

En principio será que era los viernes, y los chicos tienen preestablecido que los viernes no vienen. Igual es difícil dar un taller acá, por el tema de los espacios, el tema de que es contraturno, o una pre hora, hay chicos de primaria. Es difícil sostener un taller. Por ejemplo, llevándolo a otra escuela, los talleres están en el medio, sería en la primera hora del turno tarde y la última del de mañana, como para que pueda atraer a los dos chicos. Y al principio también costaba. Ahí se buscó otra estrategia que acá no la veo que era: allá tenemos hora de pareja pedagógica, acá tenés que buscar alguien más para que te acompañe. Prof. de Matemática/Caso 4).

En el caso 4, si bien esta tendencia es recurrente, los talleres se sostienen con mayor regularidad, a partir de una reorganización curricular de asignaturas que se pasan a los viernes para traccionar la asistencia de los estudiantes. Asimismo, el foco aparece centrado

en el papel de lo deportivo y la competencia interinstitucional, lo cual implicaría según los entrevistados, no solo incrementar la participación de los estudiantes, sino construcción de pertenencia con la escuela.

Nuestra escuela ofrece el taller de fútbol y el taller de actividad física diferenciado de fútbol. Porque el de fútbol es de fútbol, y el de actividad física en un momento era una rotación por diferentes deportes, desde el año pasado es hockey. En principio la idea era, hockey para las chicas y fútbol para los chicos, pero después hubo chicas que querían fútbol y chicos que querían hockey. Entonces ahí los profesores van rearmando esta propuesta. Siempre quisimos ofrecer algo de actividad física porque no lo da el plan. Los viernes es el día de talleres optativos en el SUM de la escuela. Algún año hemos tenido, aparte de estos que son estables, un taller de fotografía, desde hace dos años tenemos un taller de artesanías. Los talleres se promocionan, los tutores los promocionan. Los chicos optan por ir al taller que quieran. Una vez que optan, toman un compromiso para asistir. De hecho, en fútbol y hockey después hay presentaciones, hay torneos. Por eso, una vez que toman el compromiso de asistir al taller, tienen que tener una regularidad (Asesora Pedagógica/Caso 4).

Claro, es que tampoco hay una oferta académica muy amplia, los viernes siempre van a ir menos chicos porque tienen inglés, informática y los talleres optativos, no es lo mismo que tener chicos de 1ro a 4to en todas las materias. Nosotros hace tres años además abrimos una oferta de desarrollo y salud los viernes para descomprimir en la semana porque es una materia que tienen que cursar la mayoría de los chicos que ingresan, así ingresen en 3ro. Llegamos a tener horas con 40 y pico de pibes. Se superponía entre semana con química. Entonces dimos una oferta los viernes en el primer bloque para descomprimir la semana para que los chicos que quieran cursar desarrollo y salud y química puedan hacerlo. Los viernes desarrollo y salud tiene una asistencia maravillosa, tiene entre 20 y 30 chicos. Ahí aumenta un poco la matrícula de los viernes (Prof. de Geografía/Caso 4).

Los talleres optativos desde la prescripción curricular, como se anticipó, están sujetos a la elección y la voluntad de los estudiantes, donde la gestión escolar es la responsable de promover la participación de los estudiantes con el sentido de ampliar la formación general y dar respuesta a una serie de problemáticas sociales que el campo disciplinar no habilitaría.

En cierta medida, implica “rescatar al sujeto en tanto pleno de cultura, deseo y conocimiento como una necesidad para lograr una escuela inclusiva” (Fernández, 2007).

No obstante, la optatividad de asistencia a estos talleres plantea un escenario paradójico entre *innovación* y *factibilidad* en su cumplimiento, dejando librado a los estudiantes un proceso de autorregulación en su asistencia, interés y compromiso por los talleres, con condiciones de vida que en muchos casos resultan de extrema vulnerabilidad social al límite para cumplir con las instancias obligatorias y acreditables en el nivel curricular.

Como señala Tiramonti (2011): “el horario en el que se desarrollan plantea una serie de obstáculos que los hacen parecer ajenos a las actividades escolares y por lo tanto, escasamente visibilizado por los estudiantes y por las escuelas que formaron parte de la investigación” (p. 84). En definitiva, estos espacios optativos en los que se despliegan los talleres aportan una impronta innovadora al currículo instituido a partir de promover el acceso y la apropiación de nuevos usos culturales, y estrategias para profundizar desde los estudiantes sus problemáticas

de vulnerabilidad, desde una perspectiva de derechos. (Por ejemplo, taller de alumnas madres, violencia de género).

No obstante, los talleres presentan una tensión al concentrarse como propuestas optativas no acreditables y diseñados en bases a los intereses o demandas de los estudiantes, se terminarían configurando, en los casos 3 y 4, en espacios mayormente invisibilizados no solo por parte de los estudiantes, sino por los mismos docentes. Esta invisibilización por parte de los estudiantes, se retoma en el Capítulo 6

3. Bachilleratos Populares y procesos de recontextualización de la educación popular. La confluencia de un dispositivo emergente

Las organizaciones y movimientos sociales que gestionan sus BP, lo hacen tal como se consideró en diferentes apartados de esta tesis, en el marco de una serie de supuestos de la educación popular y del campo de pedagogías críticas (Giroux, 1994, 2003; Guelman, et al 2018), orientados a la construcción de un currículum emancipador, dando lugar a la puesta en acto de un dispositivo pedagógico emergente (DPE). El mismo articula como técnica de gobierno, un antagonismo a las relaciones de poder, (Palumbo (2017), con relaciones próximas con los estudiantes, “a través de un lazo más cercano con los estudiantes, produciendo un clima escolar distendido y menos formal que al de la escuela tradicional, pero a su vez demandan que los estudiantes aprendan determinados contenidos en un tiempo, momento y espacio específico” (Langer, 2010, p. 110).

Asimismo la relación dialógica (Freire, 1996] (2010), entre profesor y alumno, como se consideró en el Capítulo 3, presupone un plano de igualdad y pone en suspenso la fijación de los sujetos al orden jerárquico del saber al mismo tiempo que reconoce la potencialidad de los sujetos de “ser protagonistas de la experiencia pedagógica de la que se participa” (Palumbo, 2017, P. 136-137) bajo un sentido prefigurativo (Ouvña 2011).

Estas perspectivas y tradiciones se recontextualizan dentro de disputas y procesos de reconocimiento del Estado nacional en el marco de la LEN (2006), reconocidas como instituciones educativas de gestión social (Art. 13), con mayor especificación en la Res del CFE 33/ 2007¹²⁴. Asimismo en la CABA en el marco de sucesivas resoluciones y decretos

¹²⁴ En Res CFE N° 33/07: 7 la Gestión Social se asocia a la gestión escolar comunitaria promovida por organizaciones de la sociedad civil, sin fines lucrativos, orientada al trabajo con población en situación de

(Res N° 669/08, Res. N° 279/08, Decreto 406/11), los BP, son reconocidos bajo la denominación de Unidades de Gestión Educativa con carácter experimental (UGEE).

A través de dicho corpus normativo, se les reconoce salarialmente sus plantas funcionales, acreditaciones de títulos, bajo el acuerdo de implementar los planes de tres años de los Centros de Educación Secundaria (CENS). La vinculación administrativa con el Estado, fue variando de diferentes áreas de gobierno. Inicialmente fue Gestión Privada, posteriormente la Dirección General de Planeamiento educativo y finalmente la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente (García, 2011).

Bajo el Decreto 406/2011, los BP son regulados desde esta última dependencia, con la facultad de aprobar y/o convalidar y remunerar sus plantas orgánicas funcionales, que inicialmente fueron once (11) enmarcadas en Res N° 10.280/2011.

En el Caso 5, la organización curricular se estructura en tres áreas de conocimiento (Cs sociales, Cs exactas y Cs naturales), aunque en la práctica los estudiantes afrontan un currículum estructurado en nueve materias, junto al taller de cooperativismo en la que aprenden la parte teórico-conceptual. En el Caso 6 predomina una organización por cinco áreas de conocimiento: Matemática, Lenguajes y Comunicación, Cs sociales, Cs naturales, Cooperativismo, y el Taller de Recreación donde participan los hijos de los estudiantes.

Asimismo se integra la formación para el trabajo con un enfoque centrado en el cooperativismo y la economía social enrolada como principio educativo, y cambio del orden social, implicando no solo implica la organización de procesos colectivos y solidarios, sino la configuración de identidades y acciones colectivas (Guelman, 2017), que trascienden el plano de la sobrevivencia, que anuda otros lazos y vínculos, y alteraría mecanismos de individualización y vulnerabilización a los que están expuestos los jóvenes y adultos, que transitan por estos BP.

En el Caso 5 se prevé un espacio curricular denominado cooperativismo a lo largo de los tres años de duración del plan de estudios vinculado a la identidad político-cultural de esta organización social, en tanto fábrica recuperada (1998) de la industria metalúrgica y plásticos, la vinculación estrecha con la Cooperativa de Educadores e Investigadores populares (CEIP Histórica) y el Movimiento Nacional de Empresas recuperadas (MNER).

vulnerabilidad social y un proyecto institucional, que promueven estrategias de retención de población con dificultades para permanecer en un establecimiento del sistema educativo.

En este caso, la enseñanza del cooperativismo se aborda con una secuenciación anual y nuclea la idea del trabajo como principio concientizador y transformación con la intención de “desnaturalizar relaciones capitalistas en contextos de producción actuales” (CEIP, 2015, p. 208) y valorizar procesos de trabajo solidarios alternativos¹²⁵.

En el Caso 6, en Economía política, se aborda anualmente diferentes aspectos de la relación economía, sociedad y capitalismo a la vez que se promueve la formación de oficios en el rubro textil y la participación estudiantil en emprendimientos productivos¹²⁶ en el marco de la economía social solidaria, inscripto en la identidad del Movimiento FPDS, su polo textil con sus orígenes en el 2002, ubicado en el predio aledaño a la ex-estación Avellaneda (actual Estación Kosteki y Santillán), desarrollado en sus luchas sociales por los trabajadores desocupados. (Bertoni, 2014).

En este marco, en cada BP se despliegan una serie de regulaciones, propias de un RA que a diferencia de los CESAJ y las ER, resulta una construcción social con fuerte dosis de la autonomía e identidad autogestiva de dichas organizaciones y movimientos sociales.

En primera instancia los BP tienen pautas muy similares a los enfoques gradualistas del nivel secundario, en torno a la cursada de los estudiantes por año de estudio y de promoción de materias. Es decir, si no se cumple con la norma de asistencia (80%) y la aprobación de las diferentes instancias de trabajos prácticos, los estudiantes recursan todo el año de estudio, por sugerencia del propio BP (como en el Caso 5), o en su defecto solo la materia no aprobada (Caso 6), lo cual da lugar a cierta tensión entre un esquema más gradualizado y el paradigma de la educación popular vigente en estas organizaciones.

Por otra parte, junto con la organización curricular y criterios para la promoción y evaluación y estrategias de apoyo a las trayectorias de los estudiantes; se instituye en los BP un *dispositivo emergente* que se configura no tanto desde una transmisión situada en la crítica radical al poder, sino en el marco de relaciones sociales de antagonismo y de resistencia cultural, que como “contra conductas” (Foucault, 2006) y tecnologías de gobierno,

¹²⁵ En el caso 5, hacia el primer año, junto con la introducción de conceptos centrales del cooperativismo y la economía social, la intención es que se produzca un contacto con la fábrica, sus trabajadores y el conocimiento del proceso productivo. En el último año el propósito pedagógico de esta materia es la organización de una cooperativa de producción, así se articula con el espacio de taller orientado hacia la encuadernación artesanal.

¹²⁶ En el caso 6, durante el primer año se abordan cuestiones de diseño, a partir del 2do los estudiantes asisten al polo textil que pertenece a la organización social que produce guardapolvos y prendas de vestir, donde los estudiantes aprenden el trabajo textil con maquinarias. En el tercer año se aborda la comercialización en el mercado de consumo popular (MECOPO) como iniciativa que comercializa productos de la economía popular de diferentes cooperativas y empresas recuperadas de la CABA.

se evidencia, en la gestión de espacios colectivos y formas de trabajo docente en parejas pedagógicas, como antagonismo de estrategias a las relaciones de poder (Langer, 2010).

Estas dos estrategias no definen modos de cursada o evaluación, como se explicita en el régimen académico y su puesta en acto en los CESAJ y ER, sino técnicas de gobierno de sí, de las organizaciones que según Gióvine (2012) resultan “la guía de la conducta de los otros y de sí mismo; es decir como una relación entre los individuos, grupos y poblaciones entre sí y consigo mismos” (p. 35).

Como técnicas de gobierno inciden, en la socialización profesional de sus profesores y la sociabilidad política de sus estudiantes, propia de su experiencia escolar, con implicancia y un sentido de comunidad, tal como se desarrolla en el Capítulo 6.

De la producción de dicho dispositivo deviene, otra subjetividad no solo pedagógica sino política, como actos de resistencia y experiencias de rebeldía (Kristeva (1999), en tanto “gesto y el acto de pensarse y sentirse pensador, enunciador (saber hablar) y hacedor (poner el cuerpo) de la realidad y la historia” (Palumbo, 2017. p.144). Será un eje de este capítulo, y del capítulo 6, como se produce dicha subjetividad y si la misma homogeneiza o satura las identidades de sus estudiantes, y por lo tanto la experiencia escolar de los mismos.

3. 1. La pareja pedagógica. Lo común y singular en cada BP

El trabajo docente en los BP, bajo la forma de pareja pedagógica (PP), sustentada en el ideal del trabajo colaborativo o colegiado, en oposición al rol individual inherente al denominado trípode de hierro (propio de un currículum clasificado, docentes especializados y contratados por hora de clase) Terigi, 2008); tiene antecedentes en la Argentina en el nivel primario y en la última década se trasladó a la educación secundaria (Austral 2013)¹²⁷, especialmente con la ampliación de la obligatoriedad de dicho nivel.

Entre una diversidad de perspectivas y o enfoques, se ubica su relevancia como estrategia de apoyo en el aula, para optimizar procesos educativos, particularmente de

¹²⁷ En Austral (2013) se sistematizan diferentes experiencias en el nivel primario y secundaria como el Programa Zonas de Acción Prioritarias (ZAP) a partir del Programa Maestro + Maestro, en CABA y de Fortalecimiento institucional para la educación secundaria. En políticas nacionales, junto al Proyecto 13 que habilita horas institucionales, se ubicarían líneas de acción del Plan de Mejora (Res 88/ 09), destinadas a garantizar la ampliación de la obligatoriedad escolar y el fomento de iniciativas del trabajo en parejas pedagógicas, especialmente para los primeros años de la educación secundaria.

inclusión educativa, (Parrila, 2003, Arnaiz Sanchez 2012) o como estrategia de andamiaje en el desarrollo profesional del profesorado (Duran y Miguel, 2004).

Por otra parte, la pluralidad de significados acerca del enfoque del trabajo colaborativo y o colegiado, fue considerado, entre otros, por Hardgreaves (1998), diferenciando el papel dominante de las tradiciones del funcionalismo, y enfoques de la gestión empresarial, de la micro política, que en vistas de relaciones de poder considera la acción colaborativa y colegiada, propio de una imposición deliberada, derivado de manipulaciones en búsqueda de concertaciones, coptaciones o acuerdos no explícitos.

En este marco, vale la diferenciación que Hardgreaves argumenta, entre un sentido artificial de la colegialidad (reglamentada, obligatoria, prefigurada en espacios y tiempos, y previsible) de una cultura de colaboración (espontanea, orientada al desarrollo, imprevisible) las cuales al decir de este autor, “pueden llegar hasta el trabajo conjunto, la observación mutua y la investigación reflexiva centrada de manera que amplíe la práctica críticamente, tratando de encontrar las mejores alternativas en la búsqueda continua del perfeccionamiento”. (P.220)

En los BP, esta forma de trabajo docente, al formar parte de un “dispositivo pedagógico emergente”, constitutivo de una forma de organización institucional, permitiría, en base a procesos de resistencia cultural, interpelar el orden social dominante, como un modelo de trabajo colectivo arraigado, en una praxis pedagógica, que interrelaciona el hacer político y las prácticas formativas (Ampudia y Elizalde (2015). Dicha praxis, regula el trabajo docente y las estrategias del gobierno áulico, alterando la concepción individual y bancaria de la enseñanza, en proyección de una mayor democratización del currículum.

En las PP, se generan acuerdos en modos de evaluación, articulación de contenidos, estrategias ante procesos de abandono, socialización de propuestas didácticas, normas de convivencia, atención a diferentes demandas de estudiantes, con lo cual el trabajo colaborativo, resultan “omnipresentes el tiempo y en el espacio” (Hardgreaves, 1999, p. 218), sustentado no solo frente a estudiantes sino en espacios informales como supuesto cultural que hace a la identidad de ser profesor en un BP y la paradoja de tener un halo de colegialidad artificial (regulada por la propia organización y coordinación de los BP).

En la investigación realizada, las PP constituye un principio regulador del trabajo docente en los BP, con diferencias y similitudes entre los casos 5 y 6. En el Caso 5, el criterio imperante se expresa en un trabajo conjunto entre educadores con diferente

formación disciplinar que favorece un cruce de saberes y modos de intervención pedagógicos bajo un supuesto de interdisciplina y una problematización en torno a los sentidos únicos de los saberes que dispondrían los estudiantes por sus experiencias previas en la escuela secundaria.

En el bachi se trabaja en equipo con el Prof. de la misma materia, pero ante un mismo curso considerando que los horarios estén espejados garantizando la posibilidad que los docentes se encuentren fuera del curso. La pareja pedagógica se plasma recién en el 2do año con el criterio que los docentes no tengan la misma formación de modo que haya diferentes abordajes o una mirada interdisciplinar, por ejemplo, en Historia de 2do hay un historiador y una antropóloga, en Metodología hay una licenciada en Educación con otra de comunicación. Buscamos que haya una cierta complementariedad, en Matemática tenemos una Profesora de Matemática y una contadora. En Física tenemos un Ingeniero y un físico (Coord./Caso 5).

En este caso a partir de las entrevistas a docentes, la PP se configura como un modo de organización del trabajo docente, con distinciones de acuerdo a los diferentes años de estudio: en los primeros años se desarrolla como un trabajo de planificación y en los segundos y terceros años se desarrolla frente a los alumnos con secuencias y estrategias de trabajo, que apelarían a la problematización de los cánones más tradicionales de los campos disciplinares, como señala uno de los integrantes de la gestión institucional y ratifican los profesores entrevistados.

Ya tenemos muchos acuerdos que nos permite estar en discusión sobre los materiales. Estamos revisando mucho de los contenidos que estamos trabajando, pero no con el caos de discutir todo el tiempo todo, sino con un recorrido ya bastante pautado. Tenemos la tranquilidad de que tenemos material armado, que la materia tiene un recorrido pautado, y a partir de eso poder ir modificando y pensando otras cosas. A veces porque lo que se nos ocurre a nosotras está bueno, a veces porque los propios alumnos lo demandan (Prof. de Inglés y Cooperativismo/Caso 5).

Sí, uno de los objetivos del área es desnaturalizar ciertos usos del lenguaje y también cómo aparece desde lo literario, no necesariamente tiene que estar tematizado en lo que estamos leyendo, sino en el uso de ciertos términos que implica una ideología detrás. Eso está latente, y en 3ero uno ve que tiene súper trabajado eso. Y a veces la mirada cae sobre eso, qué miradas aparecen valorada y no. En el trabajo con PP, la planificación se va modificando, se destruye, se vuelve a pensar (Prof. de Literatura/Caso 5).

En el Caso 6, la PP se configura bajo el enfoque del novato/experto, lo cual supone que el segundo no solo tiene una mayor formación en el campo disciplinar, sino más antigüedad docente en BP. Mediante esta estrategia habría un intento de lograr una socialización profesional del novato que accede al trabajo docente por haber transitado como

estudiante en el BP o como recién egresado de un Instituto de Formación docente¹²⁸, junto con otro colega, que con una mayor antigüedad en la organización y su oficio docente les aporta mayor expertiz al trabajo pedagógico.

Asimismo se amplía, en ciertos casos, a un trío de docentes para el trabajo en los primeros años, lo cual permitiría extremar las medidas para el seguimiento y atención a los estudiantes con mayores demandas y necesidades.

Los tríos de docentes los desarrollamos con los estudiantes del 1er año en las áreas de matemática y lenguaje y comunicación. A veces tenés gente que vino de primaria y la hizo hace treinta años, como aquel que abandono en secundaria y todo le resultó complicado. Igualmente, lo que predomina es el criterio de articular novato con experto. A veces el novato también es un docente que viene del campo académico (Coord. Bach./ Caso 6).

También se despliegan esquemas de planificación en red o como comunidad de aprendizaje (Torres, 2014), entre los dos bachilleratos del movimiento social en la CABA (ubicados en Barracas y Constitución), que los aglutina, y en los que se debate sus objetivos político-pedagógicos en reuniones mensuales y mesas de trabajo (entre coordinadores y profesores con mayor militancia en la organización). Se definen, como se consideró en el capítulo 3, temas, prioridades para el trabajo docente y las asambleas con estudiantes, que escapen a cuestiones estrictamente pedagógicas como se considera en el próximo punto del capítulo.

Y nos juntamos en general, los del área. Nosotros en 1ro somos tres, nos juntamos y vemos cómo avanzar. En principio hay que estar con todos todo el tiempo porque cuesta mucho. Y entonces vamos resolviendo, viendo cómo van avanzando con las fichas que les vamos dando y cómo van pasando al pizarrón. Y vamos viendo porque en seguida te preguntan, se crea ese clima de confianza donde si se equivocan no pasa nada, o sea, la cuestión es aprender. Entonces se abren, es raro que acá se cierren. Desde los más grandes, hasta los más chicos te preguntan, en eso son más rápidos. Y en base a eso resolvemos si seguimos adelante o si tenemos que repetir la clase (Prof. Matemática 1er año/Caso 6).

Nos propusimos mejorar la comprensión de la lectoescritura. En las demás áreas nos pedían que trabajemos con temas de escritura, ortografía, concordancia de género y número, trabajando la escritura creativa, jugando, usando dinámicas que no eran las tradicionales. Me gusta la PP, siento que podemos compartir. En principio ponemos en juego lo que hace cada uno tratamos de que *seamos tres*, y necesitamos estar pendientes de procesos más complejos que traen los estudiantes, aprendo mucho de mis compañeros, seleccionamos el material que trae cada uno, tratando de respetar las características que trae el grupo, un lenguaje claro no tan académico. Al ser dos o tres, a mí me gusta no nos quedamos solo con el contenido que trae una sola. Si yo vengo solo con los manuales o materiales que trabajo en casa quizá no me funciona, y por ahí es mejor con los materiales que traigan mis compañeras. Nos

¹²⁸ La tendencia a la incorporación de egresados de IFD es de los últimos años de este BP, constituye de acuerdo a la información vertida por el coordinador del BP, particularmente en las Áreas de Lengua, y Comunicación.

encontramos una vez por semana para planificar o a mitad de año o a fin de año. En la planificación por lo general estamos de a tres (Prof. del taller de lectoescritura/ Prof. de lenguaje y comunicación/Caso 6).

Asimismo, el sentido de la PP se vincula al fortalecimiento de la tarea docente y un mayor acompañamiento a los estudiantes en sus trayectorias educativas. En el caso 6, se integraría como otro eje, la dimensión territorial, propia del cruce entre el conocimiento, la demanda social y la necesidad del BP de constituirse en un actor social de la dinámica comunitaria, estrechando vínculos con el “afuera”, implicado de cierto modo en procesos de organización popular local. De ahí que la gestión de la PP adquiere diferentes sentidos, no excluyentes entre sí, en los casos 5 y 6, a los que subyacen sus modos de intervención y con que se despliegan en las relaciones pedagógicas.

En el Caso 5, la PP se configura, desde la perspectiva de sus propios docentes, a la luz de interpelar a los estudiantes desde el campo disciplinar desde supuestos propios de la educación popular, lo cual no excluye que en ciertos casos la PP también intervenga ante situaciones conflictivas de la convivencia o disciplina o el apoyo más individualizado a los estudiantes con mayor necesidad de acompañamiento en la transición entre sus anteriores procesos de escolarización.

En este sentido, el cruce de miradas y enfoques disciplinares intenta promover una mayor democracia curricular, en el marco de una transmisión que altere las fronteras disciplinares, y problematice relaciones de poder en vinculación con la experiencia social.

Asimismo aparecería resignificada la autoridad docente por resguardar la asimetría pedagógica entre docente y estudiante, con la intención que las jerarquías no vayan en desmedro del sentido democrático y emancipador con el que visualizan la acción educativa en clave, de un conocimiento alternativo y una solidaridad de clase (Gadotti, 2003)

Es un espacio de negociación constante, muchas veces ellos se encuentran es que la respuesta es que hay una organización de fondo que lo está pensando así [...] Y también en prácticas que no se, las asambleas, la puerta abierta todo el tiempo de la sala de profesores. Prácticas que para nosotros son muy cotidianas, que nos hacen en una relación de diálogo constante” (Prof de Ingles y cooperativismo/ Caso 5).

Hay vínculos entre estudiante y docentes que son más horizontales que en otros colegios, pero no por eso no hay una autoridad. Quizás la autoridad está construida desde otro lugar, no en términos negativos. Nosotros somos los docentes y tenemos herramientas pedagógicas por las cuales estamos acá, no somos lo mismo que los estudiantes, pero no en el lugar de que nosotros tenemos el saber y vos lo vas a absorber, sino que yo tengo herramientas que vos no tenés y vos tenés herramientas que yo no tengo y de esa forma construimos un conocimiento en común y es nuevo para los dos. Pero sí la figura del docente implica un rol y una autoridad, y en esa relación el otro es el estudiante. En ese sentido trabajamos desde la educación popular.[...] “Nosotros cuando surge alguna situación de conflicto más notoria lo que hacemos es corremos un poco de la clase, eso también nos favorece la pareja pedagógica, que uno se quede en el aula y el otro salga a hablar, intente ver qué pasó, por qué esa reacción, en general se trata de resolver siempre hablando y en el momento para que eso no traiga ningún tipo de cuestión posterior o malestar. Y en general siempre es positiva la reacción” (Prof de Fundamentos de la Educación).

En el Caso 6, el intento democratizador de la PP, se expresa en generar junto a mejores condiciones para el acceso y apropiación del conocimiento, una articulación con problemáticas que se suceden en la vida cotidiana ligada con la convivencia y la retención.

De ahí que el sentido de la PP combine una saber disciplinar y la experiencia territorial, no solo para articular los saberes transmitidos con la vida cotidiana de los estudiantes, sino para ampliar la gestión territorial del BP y atender la demanda social, consolidándose como actor clave de políticas locales y comunitarias.

En este caso, la simetría en la relación docente- estudiante, resultan más visibles y explícitos propio de una identidad organizativa comunitarista, en la cual el estudiante es visualizado como *futuro par o potencial integrante* del movimiento social. A su vez habría una mayor invisibilización de la posición docente en clave de autoridad, en tanto resultan compañeros del BP. Al decir de los profesores:

Lo que más me gusta es esto de involucrarse con el otro, acá somos todos uno, lo que en otras escuelas no se ve. Acá somos todos iguales, si son profesores o estudiantes. No hay diferencia. El profesor sabrá un poco más que el estudiante, no significa que sean desiguales. Porque él también aprende del estudiante. Por ejemplo, las culturas del estudiante, el profesor aprende mucho, hay una ida y vuelta” (Prof Cs Sociales /Caso 6).

Acá lo que no hay es director, todo se resuelve en las reuniones de profesores, o las discutimos con los estudiantes. Y eso parte de entenderse a uno como a un protagonista activo, como parte de la totalidad. Después nosotros en el aula tenemos un papel, no es que somos lo mismo, somos los que traemos los temas a discutir, las dinámicas. Esa es la vertiente del bachillerato que viene más de la docencia. Después hay gente que viene del trabajo territorial que plantea otro tipo de trabajo. Y a veces, las parejas pedagógicas con esas dos miradas funcionan muy bien porque se complementan” (ProfCs Sociales /Caso 6).

La consideración de las PP como expresión del dispositivo emergente y desde la subjetivación de los estudiantes, se retoma en parte, en el Capítulo 6 en base a *las voces* de los estudiantes que dan cuenta de una valoración de sus docentes por la proximidad a sus intereses y demandas; y la apropiación que facilitarían a otro campo de saberes, constituyendo una modo de enseñanza que antagoniza con la figura del único profesor, denostado por señales autoritarias o arbitrarias, como expresión de sus biografías previas al reingreso al BP.

3.2. Las asambleas y el ideal de la autogestión de los movimientos sociales

En los BP, a partir de formas participativas de funcionamiento y autogobierno, se expresa una reconfiguración del sentido democrático vigente, mediante asambleas, foros, mesas de intercambio, o redes y alianzas con otras organizaciones u actores de la sociedad civil (De Souza Santos, 2003; Svampa, 2008).

De ahí que la autogestión, exhibida como una estrategia de rompimiento con la lógica del capital, supera la racionalidad política dominante, interpretada como un movimiento progresivo de cuestionamiento a los presupuestos del sistema, es decir que las formas asamblearias constituyen modos para transitar hacia una nueva realidad de “construcción de poder popular” en antagonismo con el Estado. (Ampudia y Elizalde (2015). Retomando la visión de De Souza Santos (2003), en su perspectiva crítica respecto de los procesos de globalización, las asambleas serían una expresión “de una serie de iniciativas que buscan crear o mantener espacios de sociabilidad a una pequeña escala, espacios comunitarios, fundados en relaciones frente a frente, orientados hacia la auto sustentabilidad y regidos por lógicas cooperativas y participativas” (p. 215).

Estos espacios de deliberación colectiva, marcan una pauta distintiva respecto a la gestión institucional de los CESAJ y ER, como espacio alternativo de autogobierno educativo ante el Estado (Giovine, 2015), y de regulación de los procesos formativos, la convivencia cotidiana y decisiones sociopolíticas, con pautas organizativas y una función pedagógica, con la eficacia simbólica de demarcar el potencial de tomar la palabra, y crear las condiciones organizacionales para su puesta en práctica. (García, et al, 2009).

Dicho valor simbólico no siempre tiene correlato con toma de decisiones reales pero habilita la desestructuración de modos jerárquicos de regulación del orden escolar en base a normas estandarizadas” (Gluz, 2013, p. 14). Sin embargo, la asamblea no es una actividad que se origina en cada BP, sino que articula y reproduce tradiciones asamblearias producidas en los movimientos y organizaciones que le dieron origen a estos bachilleratos.

En dichos espacios colectivos los actores del BP repiensen y experimentan en sus prácticas y discursos el sentido de comunidad en un espacio y trama colectiva (Palumbo, 2017), donde se construyen subjetividades en antagonismo con la matriz escolar y, en términos macro políticos con las clases y sectores dominantes.

En el caso 5, su origen se encuentra asentado a experiencias históricas de organización de asambleas desarrolladas a propósito del Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER) y cuyas estrategias de acción se vinculan, junto con la restitución de espacios de trabajo y producción, a la lucha por el derecho a la educación (Lozano, et al, 2010). En este BP, la asamblea tiene dos modos de desarrollo. Una primera instancia de encuentro incluye a sus docentes y, particularmente de aquellos con mayor involucramiento en la gestión del BP. En dicha instancia se revisan y debaten aspectos político pedagógico, e incluyen prioridades en revisiones conceptuales de las obras freireanas y análisis críticos de casos de la práctica y nuevos proyectos conjuntos.

Otros espacios de asamblea se desarrollan con estudiantes, a partir de una diversidad de problemáticas que definen una agenda de temáticas para abordar en su organización, entre otros, solo a modo de ejemplo, la convivencia y conflictos cotidianos, que surgen del cotidiano y aspectos coyunturales o posturas ante luchas y movilizaciones populares de la que forma parte el bachillerato. Tal como señala, unos de los referentes en su coordinación.

Hay de dos tipos, son los últimos sábados del mes, discutimos cuestiones pedagógicas. A fin del año pasado, que tiene carácter de balance, definimos que iba a ser interesante volver a leer la obra de Freire. Damos un taller de autoformación para repensar la práctica. De eso han surgido algunas iniciativas, como cuáles serían las palabras generadoras de los estudiantes y trabajar con el par opresión/resistencia que se fue tematizando en todas las materias. Después tenemos un momento de tomar decisiones, en las asambleas con los profesores. Hay otras asambleas que son de profesores y estudiantes que también son mensuales, pero no son un día fijo, se centran mayormente en la cuestión de convivencia entre profesores y estudiantes; tiene que ver más con el cuidado del espacio, problematizar alguna cuestión que pasó y analizarlas juntos, ver cómo nos movilizamos y armar carcelería, o relevar problemáticas que merezcan un tratamiento específico (Coord./ Caso 5).

Cuando hay situaciones que quizás se desbordan un poco, lo charlamos en la asamblea. También cuando se abre ese juego, que no lo dejamos realmente abierto a la decisión de la asamblea qué hacer, suele salir de parte de ellos de que quien falta tiene que quedar libre, que el que se manda algún lío tiene que ser expulsado. La asamblea es más bien un espacio para pensar, reflexionar e interpelarlos como jóvenes y adultos (Prof./Caso 5).

A veces hasta hacemos asambleas por cuestiones como el paro del jueves y tenemos una reunión antes y ahí establecemos, tal materia va a abordar un poco la coyuntura. O preparamos algo con otra materia, o pensamos un momento en particular. Cuando somos partícipes y participamos de las marchas, en general, siempre las preparamos con anticipación, también, cuando no se puede, porque nos agarran en el punto y no sabemos quién adhiere y quién no. (Prof Caso 5)

En el Caso 6 la asamblea resulta inherente a la identidad sociopolítica del movimiento social FPDS y a su estructura como pirámide invertida (Moreira, 2014), que intenta alterar mecanismos de burocratización en la gestión política del movimientos social de trabajadores y desocupados (MTD) que le preceden en su configuración (Bertoni, 2014; Longa, 2017). Asimismo, el trabajo territorial constituye una esfera no solo de acción

política, sino como tema de agenda y deliberación en dichas asambleas y por lo tanto, *de lazo* en la configuración de identidades colectivas (Retamozo, 2009; Svampa y Pereyra, 2003). Estas acciones territoriales se despliegan con un sentido intersectorial, en diferentes localidades del Conurbano, de CABA y provincias del país a partir de panaderías comunitarias, talleres de costura, talleres de herrería, comedores populares, merenderos; de espacios educativos (bachilleratos populares, talleres de alfabetización); de género (campamentos de formación en géneros, espacios de militancia antipatriarcal); rurales (comunidades rurales, huertas) (Longa, 2017).

Como lo señalan diferentes actores del BP, una serie de problemáticas barriales, es decir, del territorio, como casos de violencia, seguridad e intervención policial ligados al gatillo fácil o la conflictividad con el Estado en el campo educativo y social, constituyen otras de las prioridades de la agenda de asambleas que propicia un agenciamiento de los miembros del BP y sus estudiantes a partir de “la militancia” en el barrio y la comunidad local. En este marco, la asamblea constituye un eslabón para articular redes cotidianas de contacto y de acumulación de capital social, al mismo tiempo que conforma un espacio de deliberación de procesos internos (políticos y pedagógicos), y otros externos, inherentes a la comunidad en un sentido más amplio, que estructura el sentido del BP como espacio soberano de autogobierno altamente jerarquizado.

En una escala micro social, en las asambleas se plasma ciertos compromisos cotidianos por la convivencia y el cuidado del espacio (limpieza, cuidado del mobiliario y el espacio, meriendas). Acerca de las asambleas, el coordinador del BP y un docente señalan.

Es tan importante como el dictado de una materia y ahí charlamos de cuestiones cotidianas, por ejemplo, cómo hacemos para hacer la merienda. Dura dos horas. La de formación política quizás un poco más. También depende de qué tipo de asamblea. No es lo mismo una asamblea en la cual vamos a ver cómo nos movilizamos y ver qué tipo de movilización va a ser o una asamblea sobre los problemas que hubieran cotidianos. Pero, generalmente las tratamos de hacer en dos horas porque muchos estudiantes y docentes, que no son militantes, no tienen el hábito de esa instancia de participación y puede generar tedio, aburrimiento. Participan 1º, 2º y 3º, siempre les modificamos algunas cuestiones previas. Por ejemplo, ahora estamos viendo de hacer delegados por cursos, que puedan por ahí tener más un rol de coordinación en la asamblea o ver de que haya pequeñas asambleas por curso un día antes entonces ya vienen con algunos mandatos, con algunas propuestas (Coord./Caso 6). En la asamblea se tratan cuestiones de formación, de contenido y también se discuten cuestiones como si se rompió el inodoro del baño hay que arreglarlo, cuestiones más organizativas (Prof/ Caso 6). Nosotros no tenemos director, no podemos dejar de hacerlas, nosotros tenemos el mando del bachillerato a través de la asamblea y está bueno que todos hablemos las cosas ahí (Prof/ Caso 6).

Más allá de las diferencias de origen, entramado social y educativo de cada BP que forma parte del campo de esta investigación, en las entrevistas a docentes se expresa la configuración de un discurso hegemónico, en torno al valor y la centralidad del espacio de la asamblea en su dimensión sociopolítica e institucional, con lo cual se cristalizaría un *ethos* militante orientado a nuevas formas de acción social para cambiar el mundo. (Zibechi, 2004).

En Longo (2017) se define dicho *ethos* como “constelación de prácticas, perspectivas e ideologías que caracterizan un modo específico de práctica militante al interior de una generación” (p. 66)¹²⁹. En cierta medida, la asamblea resultaría la expresión de una “verdad” que, desde la visión foucaultiana, tiene “un efecto político en tanto involucra la correspondencia, aceptación o validez de tal o cual enunciado; y por otro lado, la producción de determinados mecanismos que sirven para poner en práctica esos enunciados” o, como dice Larrosa (1995) que “los sujetos deben contribuir activamente a producir” (p. 287).

De ahí que la asamblea como expresión de un *ethos* militante se reproduce en el cotidiano de los BP en una multiplicidad de relaciones pedagógicas, que confluyen en procesos de sociabilidad política en un intento, desde dichas organizaciones de producir una identidad colectiva. No obstante, estas prácticas asamblearias de autogobierno, no resultan aceptadas y apropiadas mágicamente por los estudiantes, en cuanto al sentido y su relevancia respecto de sus intereses, sus trayectorias sociales y la experiencia escolar. Esta tensión entre el dispositivo emergente y los intereses de los estudiantes observado en estudios anteriores (Gluz, 2013; Langer, 2010) se registra en los dos casos, y con mayor visibilidad, en los primeros años de estudio, cuestión que se desarrolla en el Capítulo 6

4. La acción tutorial en los CESAJ, las ER, y los BP.

Las tutorías constituyen un componente común, que se configura en el RA de los CESAJ, ER y en la organización pedagógica de los BP, (en tanto no forma parte de las regulaciones del Estado en las dinámicas de reconocimiento y tampoco del dispositivo

¹²⁹ En Longo (2017), a partir del concepto de *Ethos* militante, se elabora un esquema de operacionalización por su singularidad en los movimientos sociales y diferentes perfiles generacionales (década del setenta, entre los ochenta y los noventa, y de 2001 en adelante) en la toma de decisiones; perfil táctico; una particular concepción de la producción y la reproducción de los capitales militantes y la orientación ideológica.

emergente como acción contracultural), con variantes singulares en su modo de organización, intensidad y su puesta en acto en el cotidiano de dichas instituciones.

Sin embargo no es una acción novedosa propia de la alteración de los formatos escolares y de las condiciones de escolarización, como así tampoco, la expresión de una alternativa pedagógica que haya irrumpido con los BP. La acción tutorial, mas allá de sus huellas en etapas previas del sistema, se ancló en el nivel secundario desde fines de los setenta, en sucesivas políticas de reformas de la educación secundaria, (por ejemplo el Proyecto 13, Ley N° 18614/70) (Hillert, et al, 2002); y en los noventa para el nivel medio a partir de los Contenidos Básicos Comunes (C.B.C) para la educación general básica y el ciclo polimodal (Consejo Federal de Cultura y Educación, 1995), con funciones y espacios curriculares específicos (Krichesky, 1999; Müller, 1997; Arnaiz, et al, 1997).

Esta centralidad otorgada a las acciones tutoriales para el nivel luego cristalizó en políticas educativas de esta última década, orientadas a fortalecer las trayectorias en los estudiantes de los primeros años, en contextos de expansión y obligatoriedad del nivel secundario, y facilitar el diálogo intergeneracional considerando los intereses y las demandas propias de la cultura juvenil. En este marco, análisis de políticas y planes de mejora (Res 84/09) dan cuenta de la recurrencia que tienen las tutorías en lineamientos jurisdiccionales y las estrategias institucionales (Duro, y Perazza, 2012)

En los CESAJ la tutoría la desarrolla un docente de sus plantas orgánicas funcionales, tal como se expresa en la Resolución N° 5099/08, Anexo 1: “En el horario de la tutoría los alumnos recibirán del docente tutor el apoyo y orientación para avanzar en sus estudios. En acuerdo con los docentes de los diferentes espacios curriculares, los docentes tutores podrán asistir a algunos alumnos de los subgrupos que están trabajando los profesores.

En caso de ausencia de algunos de los profesores, el docente tutor, de acuerdo a dicha Resolución, “deberá trabajar con el grupo las actividades previstas en la secuencia correspondiente, considerando las indicaciones de los responsables de la materia”.

En los Casos 1 y 2 las tutoras de acuerdo al perfil relevado¹³⁰, resultan profesoras en enseñanza primaria con una experiencia significativa en este nivel y en contextos de

¹³⁰ En el caso 1, la tutora tiene 53 años, se formó en enseñanza primaria, tiene 32 años de antigüedad en el sistema educativo. Actualmente se desempeña en dos escuelas secundarias y en el CESAJ. Presenta una antigüedad en el CESAJ de tres años. En el caso 2, la tutora tiene 51 años, es maestra de grado, después estudió técnica en gestión en contextos sociales críticos, tiene 25 años de antigüedad en la docencia y antigüedad en CESAJ de cinco años.

pobreza. Su edad y antigüedad en el sistema educativo supera, a la media de docentes nóveles de estos Centros, tal como se consideró en el Capítulo 3. A su vez, el plano emocional y afectivo cumple un rol singular, tal como se observa en las dos entrevistas realizadas correspondientes a los casos 1 y 2.

Yo, por lo general, me voy caminando con mi grupo hasta la Ruta 8 y voy charlando sobre lo que les pasa con la escuela, y uno de los chicos me dice: “lo que pasa es que yo soy un burro”. Y yo le digo que no, que los burros no existen. Por mi parte como coordinadora estoy todo el tiempo tratando de entusiasmarlos para que vengan, pero ellos siempre encuentran una excusa igual. También les decimos que si no vienen a clase pierden el taller, de engancharlos por ese lado (Prof. Tutora/Caso 1).

Ellos me ven como una preceptora, después lo demás se enteran cuando están adentro. Esa relación que yo inclusive cuando estoy arriba en la secundaria, termino teniendo una relación afectiva y de confianza, que si yo me paro en la puerta el 90% me da un beso. Yo los llamo, tenía los contactos de todos los pibes del año pasado. Llamarlos o mandarles mensajes y sino con otros profes nos vamos al barrio... Yo puedo ser muy severa con los pibes, pero soy muy afectuosa, cosa que no se da con todos los preceptores. (Prof. Tutora/Caso 2).

Este acompañamiento, tiene como propósito garantizar la retención de los estudiantes en dichos Centros y su continuidad al ciclo superior de la educación secundaria, con implicancia en ciertos casos en la órbita familiar y vida cotidiana, de los mismos a partir de visitas de los tutores a sus hogares. En este escenario, la tutoría, se configura en una doble dimensión, es decir entre la dinámica grupal y los procesos personalizados de acompañamiento a los estudiantes en sus trayectorias escolares; y entre la escuela y vidas cotidiana que trasciende los límites del propio centro.

En esta doble dimensión emerge tal como se consideró en el capítulo 3, la figura de cuidado pastoral (Hunter, 1998) ligado al amor maternal que cobra un sentido en los estudiantes, como soporte para volver a estudiar. De ahí que la intimidad y confianza en el trato resultan elementos que se deslizan de modo continuo en las entrevistas a profesores tutores y, como se verá en el capítulo 6, resulta narrado por los estudiantes en clave de protección y reconocimiento.

En las ER, a partir de su creación (Res. 814/2004), se señala que los estudiantes contarán con el acompañamiento de un profesor tutor que los orientará sobre su desempeño académico. En este marco, los docentes que desarrollen tareas tutoriales, reciben una asignación de tres (3) horas cátedra por Proyecto Pedagógico Complementario¹³¹.

¹³¹ En las ER, las horas de tutoría se enmarcan en el Proyecto Pedagógico Complementario (PPC). En ese espacio se prevé la asignación de horas cátedra a término, con el objeto de garantizar el desarrollo del sistema de acreditación mediante diagnóstico, clases de apoyo, tutorías y tareas de planificación y de articulación entre docentes. De acuerdo con la Resolución 814/04) la distribución de horas en el PPC por escuela implicaría para algunos docentes de cada establecimiento una (1) o dos (2) horas cátedra para tareas de planificación por

De acuerdo con esta normativa los tutores, ‘podrán adoptar distintas modalidades de trabajo: en pequeños grupos de alumnos o entrevistas individuales. El tutor asesorará a los alumnos para su inserción en el nivel medio y la organización de su itinerario de cursado y proporcionará a los estudiantes orientación y apoyo en su formación, y los introducirá en el dominio de formas generales para la organización del tiempo y el manejo de los materiales de estudio’. (p. 4). Algunas tareas académicas del tutor implican su participación en la organización de trayectorias escolares de los alumnos, seguimiento de calificaciones, control de carpetas, participación en la elaboración de encuadres de trabajo pedagógico, junto con asistentes técnicos, asesores y coordinadores de área –tanto en lo que conciernen a la enseñanza de materias como al abordaje de la convivencia, la organización de reuniones específicas o con los profesores que comparten su curso.

En definitiva, la tutoría en las ER, en similitud a lo analizado en los CESAJ, constituyen una expresión de una promoción tutelada (Ziegler, 2011), no solo por un seguimiento minucioso de los estudiantes en sus respectivos trayectos sino porque la “estructura de acompañamiento está muy presente en la actividad escolar, ya sea mediante las tutorías, las clases de apoyo, los trayectos” (p. 81).

No obstante, a diferencia de la figura individualizada del tutor del CESAJ, en las ER las tutorías se configuran bajo una coordinación por año de estudio (a razón de un coordinador de tutores por año) en un trabajo que se pretende articulado con los preceptores, los docentes, la asesoría pedagógica y el equipo directivo.

A su vez, su acento está puesto en la mediación entre alumnos y profesores bajo el seguimiento de su cursada en los trayectos formativos, a partir del trabajo conjunto con preceptores (por ejemplo, llamadas telefónicas, búsquedas en domicilios) para insistir en la continuidad y el regreso a la escuela.

Al respecto, las asesoras pedagógicas de dichas instituciones señalan lo siguiente:

Tutoría es un pilar de acompañamiento, de sostén, de constante revisión de los trayectos. Te nombro junto con tutoría el proyecto de retención de alumnas madres que tiene este año 3 referentes en esta escuela, que funciona como tutores ad hoc para los alumnos que están en situación de maternidad o paternidad. Hay una hora frente a curso y dos fuera de curso. Donde el tutor tendría que trabajar con el preceptor, con la asesoría, con los padres (Asesora pedagógica/Caso 4).

Son los tutores, los preceptores, los que tienen la mirada con los trayectos de cada uno de los chicos. Si algún trayecto es simple, se sigue entre el preceptor y el tutor, pero cuando entra una complicación, los

asignatura. Dos (2) horas cátedra para el dictado de clases de apoyo por cada grupo de alumnos del cursado regular de las asignaturas, Tres (3) horas cátedra para tareas de tutorías por grupo de alumnos asignados.

trayectos donde el chico trae materias aprobadas de otra escuela, donde no cursa un nivel puro, hay que ver cómo se presentan las correlatividades (Asesora pedagógica/Caso 3).

En dichas ER, la prioridad de los tutores con los estudiantes que transitan por los primeros niveles, está puesta, en su permanencia en la escuela y en atender problemáticas sociales que, en muchos casos, obstaculizan el hecho de asistir a la institución. Asimismo y a semejanza con lo visto en los CESAJ y la doble dimensión de la tutoría, se presentan acciones desde este rol que trascienden los muros de la escuela en vistas de “rescatarlos” de posibles abandonos y garantizar que el regreso a la escuela no se encuentre interrumpido por salidas tempranas.

Dentro de mi rol como tutor, una de las tareas que tengo es pedirles a los tutores de cada curso que hagan un relevamiento semanal o quincenal, de los pibes que notamos que tienen una irregularidad en la asistencia. Hacer una lista, un filtro, primero de llamar por teléfono, para eso los tutores tenemos unas horas fuera, sin estar frente al curso y hacemos los llamados telefónicos. Cuando no nos atienden, porque muchas veces los datos están errados o cambiaron de domicilio y demás, los promotores de educación directamente van a buscarlo a la dirección que está en el registro. A veces los encuentran, a veces no. Nos juntamos, tratamos de muchas veces rescatar a los pibes (Coord. Prof. Tutores 1er año/Caso 4).

En el trabajo con los estudiantes por los niveles 3 y 4, el lente se orienta a acompañar a los jóvenes en la terminalidad y en sus proyectos de futuro post egreso. De todos modos, más allá de ciertas diferencias de acuerdo al trayecto educativo por el que transitan los estudiantes, los profesores tutores median de modo continuo entre la nueva cuestión social, y una multiplicidad de eventos que imprimen de vulnerabilidad su cotidiano al límite de la exclusión, y las exigencias propias de la vida escolar.

Los que llegan a 4to serán con toda la furia 15, porque vienen rotando, la problemática más habitual es que si son varones trabajan, si son chicas y tienen bebés se enferman, sobre todo en invierno, muchos problemas respiratorios, por las condiciones de vida, los contextos son complicado (Prof. Tutora/Caso 3).

Nosotros en 4to año siempre trabajamos con qué posibilidades tienen de seguir estudiando, carreras, trabajos, cómo hacer un currículum, cómo presentarse en una entrevista de trabajo. En cambio, los primeros años es más la cuestión de la retención del chico, porque cuando llegan a 4to año ya están encaminados (Prof. Tutora/Caso 4).

Si bien el trabajo tutorial tiene apoyos significativos al interior de la institución con los asesores, psicólogos, preceptores y profesores, se consideró en los dos casos, la escasez de espacios institucionales para la reunión entre docentes y las limitaciones (por la frecuencia de visitas y alcance de sus tareas con los estudiantes) de los programas de apoyo ante problemáticas socioeducativas (Por ejemplo el Programa de asistencia socio

educativa/ASE)¹³², que realiza acciones de orientación y asesoramiento, también en el ámbito de escuelas medias y técnicas.

Asimismo, en la acción tutorial se expresa la complejidad de articulación de las instituciones educativas con diferentes áreas de gobierno, como Salud y Defensorías del menor, entre otras (Capítulo 2); y por lo tanto, sus límites más severos, ante la incommensurable perplejidad, que expresan las condiciones de vida y acumulación de desventajas sociales propias de la vulnerabilidad social.

Hay cuestiones que, hay una sola hora frente a curso como cualquier otro colegio, y después tenés horas que podés hacer reuniones de padres, este año hice solo 4, en casos de que había abuso y que la familia no estaba enterada, de abusos por parte de la familia, entonces que tenía que manejar el caso, llevarlo. Trabajo con el ASE, pero la gente del ASE va cada 15 días porque es gente que pone el Ministerio, que son tres personas que están en 40 escuelas, y vos no podés pretender que vayan puntualmente a tu escuela a laburar todas las cuestiones. Entonces se da derivación al ASE y si ves que el pibe o piba no aparece y el ASE no te respondió empezás con los llamados. Llamados constantes a la casa, a manganito que lo conoce, los chicos del Carrillo articulamos con un chico que hace una cuestión social de buscarlos casa por casa, pero del Carrillo. Hace un laburo como de asistente social. Pero es solamente con los del Carrillo, es una articulación que hizo la escuela, nada más (Prof. Tutor/Caso 4).

En síntesis, la tutoría en los CESAJ y las ER constituyen otro componente del régimen académico que interviene como soporte de adolescentes que reingresan y transitan por estas instituciones, y cuyo accionar según el caso resulta una figura individual en la estructura organizacional, o un accionar más integrado al trabajo docente. De todos modos, lo que se presenta como persistente en las representaciones de los profesores tutores, es la configuración de una matriz que tiene huellas activas del poder pastoral y que remiten a fijar o transformar la experiencia de sí a partir del cuidado (Larrosa, 1995), como la hospitalidad al otro extranjero, mediante vínculos de confianza, proximidad y lógicas diversa de reconocimiento, entre las cuales, lo emocional resultarían decisivo, en los procesos de sociabilidad y la configuración del oficio de alumno.

En los BP, la acción tutorial es una acción transversal a la práctica docente, construida en el cotidiano sin mediar prescripción alguna, gestionada a voluntad e iniciativa de estas organizaciones sociales, a través de una acción colectiva: en el Caso 5, las tutorías están

¹³² El programa de Asistencia a las Escuelas Medias en el Área Socioeducativa se creó en el marco de la Resolución N° 3641(2005 del SED). Realiza acciones de orientación y de asesoramiento en el ámbito de las escuelas medias y técnicas y se propone acciones específicas para construir respuestas alternativas en el ámbito escolar a necesidades de los jóvenes en situación de vulnerabilidad.

distribuidas en el plantel docente, con un grupo de cinco alumnos por docente, con cierta rotación del profesor por año. En el Caso 6 este rol lo ejercen profesores de cada año que rotan de modo voluntario anualmente, que se auto postulan y tienen como propósito atender aspectos sociales que atraviesan a la población que asiste al BP.

En ambos casos, el énfasis de las tutorías se orienta al apoyo y acompañamiento de las trayectorias de los jóvenes y adultos aunque reinventan otras acciones complementarias. En el caso 5 a las tutorías se suma la gestión de un espacio optativo del último día de la semana como lugar para apoyo y equivalencias, destinado a atender problemáticas que se presentan en el aprendizaje de los diferentes espacios curriculares y al que asisten todos los profesores que se encuentran a la espera de la demanda educativa, especialmente cognitiva, del estudiante que asiste. En el caso 6, se le suman a las acciones tutoriales, la sistematización de situaciones que suceden en el aula en un cuaderno organizado por año de estudio, que el conjunto de docentes puede acceder y considerar para su trabajo pedagógico ligado con las asistencias, conflictos con pares y profesores, u otros problemas.

A través de las tutorías, nosotros como sabemos que faltan, si faltan 3 o 4 veces seguidas los llamamos para convocarlos, enteramos de su situación, es muy factible que como son estudiantes que vienen de migrar cuando empiezan a faltar dan por sentado que se quedaron libres y que no pueden continuar. Entonces, una de las razones para llamarlos es justamente reconvocarlos y que sepan que hay estrategias que en la medida que haya deseo de parte de ellos de seguir estudiando uno puede buscar alguna manera de dar respuesta a ese deseo. Estaba en el 3er piso una chica embarazada de 7 u 8 meses, no puede subir 3 pisos por escalera, entonces son propuestas de trabajo por módulos, algún día que puedan venir a tener a un encuentro, para que pueda seguir sosteniendo (Coord. Pedagógica/Caso 5).

En estos dos BP si bien la tutoría se centra en acciones de seguimiento y acompañamiento como un dispositivo colectivo de equipos docentes, resulta con un desarrollo más aleatorio y de menor centralidad al que adopta en CESAJ y ESR. Es decir la acción tutorial se constituye, con una menor jerarquía o status institucional y, por lo tanto, como un “extra o plus y de corte voluntario”, ante situaciones personales y eventos excepcionales más propios de un andamiaje que sirve de apoyo al estudiante en sus trayectorias y aprendizajes.

Tenemos un equipo de acompañamiento compuesto por profes de cada año como un trabajo voluntario que están atentos a situaciones conflictivas que se dan en los estudiantes como problemas de violencia, abusos, o de consumos problemáticas y o de abandono. Se fijan más en general que les pasa: llaman, van a la casa. Ellos le dedican tiempo suyo además de la docencia. Además, tenemos un cuaderno de aula, con temas vistos y ponemos algo sobre qué paso en la clase tal, se peleó con tal, faltó tal. Son 4 o 5 profes. En general van cambiando todos los años y van rotando (Coord. de Bach /Caso 6).

En definitiva, la acción tutorial y su puesta en acto se desarrolla en los BP de modo *oscilante* ante la situación problema, pero no resulta una acción de seguimiento continua, distante del trabajo personalizado y pastoral que se despliega en los CESAJ y ER, que asume el foco en el “uno a uno” situado de partir dos operaciones básicas en juego: de control - seguimiento; y de cuidado, ante situaciones educativas y sociales por resolver, que desbordan la vida escolar, donde las condiciones de vulnerabilidad social desempeñan un papel considerable.

En todo caso las tutorías, resulta una acción voluntaria que se agrega a la tarea docente en la que la emancipación del otro adquiere una fisonomía singular y estelar, que se traslada al devenir de sus acciones pedagógicas. Esto no implica, como se anticipó, que no se rediseñen estrategias (como espacios optativos de apoyo escolar y encuentro individual (para el caso 5), o talleres de lectoescritura (en el caso 6) para acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes y para resolver problemáticas cotidianas que atentan contra la permanencia.

Sin embargo, a la luz de las entrevistas realizadas con los coordinadores y docentes de estas organizaciones parecería que al primar en su accionar el DPE, y las acciones colectivas, enroladas en el compromiso sociopolítico, la individualización del estudiante pasa a un segundo plano del accionar docente y no constituye el núcleo central del gobierno y formación de la subjetividad.

5. Síntesis y recapitulación. Las nuevas formas de lo escolar y sus límites sociales e institucionales

La reorganización de contenidos, los itinerarios pedagógicos y la FP de los **CESAJ**, interpelan desde la prescripción oficial las condiciones de escolarización del nivel secundario, particularmente la franja de los primeros años, propios del ciclo básico donde se producen mayores rupturas y exclusión del sistema educativo por los fenómenos de repitencia y abandono escolar, cuestión que se profundiza en el próximo capítulo.

En las entrevistas realizadas a sus profesores y directivos, se observa que la reorganización de contenidos, resultan significada de diferente modo en una tensión entre una síntesis y simplificación de contenidos a una priorización de núcleos comunes y formación de ciertas estrategias metacognitivas, con condiciones institucionales

diferenciadas que afectan el trabajo docente. En este estudio dicha diferenciación se hace visible mas aun en los talleres de FP, enrolados bajo un supuesto tradicional de formación en oficios y que en uno de los casos asume un alto grado de precarización bajo la ilusión de constituirse en un recurso para la mejora de las CVS de esta población adolescentes

De ahí que la lectura de algunos componente del RA de los CESAJ y su puesta en acto, pone en duda si el pasaje por los mismos resulta un espacio puente que habilita una transición de adolescentes en CSV o por el contrario sería el último peldaño de sus carreras educativas, cuestión que se profundiza en el capítulo 5 al abordar las trayectorias escolares y el egreso en dichos Centros.

En las **ER**, la gestión de los trayectos, pese al consenso institucional como alternativa al régimen de cursada anualizado y por bloque, expresa en su práctica cierta fragilidad institucional y una acumulación de tensiones asociadas a las contingencias de los estudiantes en sus cursos vulnerables de vida, el antagonismo individualización/ grupalidad y la dinámica que asume en dichas instituciones la finalización de los estudios secundarios.

Al igual que en los CESAJ, primaría en las dos ER, que formaron parte del campo de indagación, un trabajo docente artesanal con un bajo nivel de especificación curricular y acciones tutoriales, centradas en el cuidado y un reconocimiento mayormente emocional, junto con una mayor individualización de las trayectorias de los estudiantes

Un caso diferente se observa en **los BP**, en los cuales junto con su organización curricular y su crítica radical al saber escolar, su “dispositivo emergente” produce como tecnologías de gobierno y a partir de parejas pedagógicas y espacios asamblearios, mecanismos de resistencia cultural y formas de sociabilidad política, orientada hacia una acción e identidades colectivas.

Un común denominador de estas instituciones, se expresa en la acción tutorial. Mientras en los CESAJ y las ER las tutorías resultan prescriptas y jerarquizadas a nivel institucional por las formas de reconocimiento emocional y el registro del cuerpo a cuerpo propio del cuidado pastoral; en los BP, resultan voluntarias, rotativas, propias de la iniciativa de los sus docentes aunque como una acción colateral o periférica que no asume la centralidad de las otras instituciones.

De todos modos, y más alla de la singularidad de los CESAJ, las ER y los BP, prima un intento organizativo y pedagógico de promover la igualdad educativa, desde una reestructuración de formas organizativas del currículum, con consenso y voluntad de sus

docentes, por alterar mecanismos de estigmatización y condena social y educativa, y no caer en la trampa del determinismo social.

No obstante, la potencialidad del cambio de régimen académico por alterar o por lo menos, amortiguar las “zonas de riesgo” (Baquero, et al, 2012; Briscioli, y Toscano, 2012; Briscioli (2013), se encuentra opacado, como se analiza en el capítulo 5, por la gravedad de problemáticas emergentes, derivadas de las CSV de la población adolescente que transita por dichas instituciones. A esto se le suma, ciertas condiciones institucionales críticas para el trabajo pedagógico, y el debilitamiento de acciones complementarias con otros actores sociales estatales, más allá de diseños iniciales (especialmente en los CESAJ), que previeron un entramado organizacional, con otras áreas de gobierno y organizaciones comunitarias. Dicha cuestión se retoma en las conclusiones de esta tesis,

La gravitación de problemáticas que alteran los cursos de vida de dichos estudiantes exceden las fronteras institucionales, y requiere de acciones intersectoriales que atiendan la multiplicidad de factores extraescolares que producen y agudizan la vulnerabilidad de esta población adolescente y joven (Terigi, 201) sin desconocer los esfuerzos de ciertos programas estatales, especialmente en las ER, y de la sociedad civil, destinadas a fortalecer procesos de inclusión educativa y social.

Un caso distinto se presenta en los BP, donde la lógica de red y alianzas con otras organizaciones sociales, resultaría una caja de resonancia de procesos pedagógicos, particularmente en las instancias de asambleas. No obstante, en estos casos no se observó, la presencia de otros actores estatales que intervengan ante las CSV de sus estudiantes, consolidándose redes de organizaciones y de movimientos sociales que fortalecen su capital social al interior de la sociedad civil en disputa con el Estado, en la que no mediarían otro tipo de intervenciones de corte intersectorial.

CAPITULO 5

Biografías y Trayectorias escolares intermitentes.

Dinámicas de exclusión e itinerancia en el reingreso a la educación secundaria

Introducción

Estudios de la última década acerca de los procesos de expansión de los sistemas educativos en diferentes países de la región y en contextos de políticas de ampliación de obligatoriedad del nivel secundario, dieron cuenta de un incremento del acceso de estudiantes de sectores más vulnerables al nivel secundario (SITEAL, 2008, 2010)¹³³ y la persistencia de trayectorias educativas afectadas por la exclusión de dicho nivel, con repitencias y abandonos temporarios o definitivos. Del mismo modo, en Argentina, la ampliación de la cobertura de este nivel (2001-2010)¹³⁴ se expresó en mejoras de las tasas de escolarización de los sectores más vulnerables, alcanzando al 2013 un 61,6% (Nobile, 2016), con brechas en relación con las capas medias y altas y sus tasas del 83% y 92% respectivamente.

En este marco el abandono escolar en el periodo (2007-2015) se profundizó a nivel nacional en dos puntos (con diferencias jurisdiccionales)¹³⁵ con un mayor peso en el 2° año (10%), como eslabón de una cadena de exclusión en este nivel, y de complejos procesos de transición de la primaria a la secundaria, diagnosticado desde hace varias décadas en nuestro país (Filmus, 1998, Kantor, 2001, Rossano, 2006 Terigi 2008, Briscioli 2012, Rivas 2015).

Sin embargo, se observó una sensible mejora en el ciclo superior del 18% al 13%, especialmente en el 4° año (pasando del 19% al 12,5%), lo cual daría cuenta de procesos

133 Según SITEAL (2008), menos del 50% de los jóvenes de 20 años logran completar la secundaria. Sin embargo, el incremento de adolescentes escolarizados en el periodo 2000- 2006, se incrementa un 4% en países y hogares más pobres, de áreas rurales y en adolescentes que trabajan.

134 En Argentina la población de 12 a 17 años representa, según CNPyV (2010), el 10,5% de la población total del país. En el tramo de edades de 12 a 17 años la asistencia escolar aumentó, para el período 2001 y 2010 del 87,4% al 89%. Este incremento es más sensible en la franja de 15 a 17 del 79,4% al 81,6%.

135 Según RA (MECCyT) (2007-2015) el abandono nacional sube del 8,6% al 9,3%. En Conurbano Bonaerense (CB), el incremento fue del 6% al 9% y en CABA, del 4 al 7%. Un 50 % de jurisdicciones superan al promedio nacional, concentrados en NEA, NOA, Cuyo, y Patagonia. En CB, el abandono del 9.5% pasa al 8vo y 10mo al 10% y 13%. En CABA (2015) el abandono del 9%, se distribuye entre el 6% y 7% en dichos años.

más inclusivas en este nivel Por otra parte, la repitencia como antesala del abandono escolar, disminuyó durante el periodo 2007-2015 del 11,6%, al 9,3%,(Krichesky 2015) con diferencias interjurisdiccionales¹³⁶.

No obstante se mantuvieron estables los índices de repitencia del 2° año (14%), lo que dio cuenta que en la transición interniveles, se cristalizan mecanismos que impactan en la exclusión educativa de los adolescentes en los primeros años de este nivel, como se evidencia en la investigación educativa de las últimas décadas.

En el ciclo superior del nivel secundario, si bien disminuyó levemente la repitencia (del 7,6% al 6,6%), el 4° año expresa otra instancia de ruptura en el pasaje por este nivel, aunque en menor medida que en el 2° año. De acuerdo a dichas tendencias, parecería que en los ciclos básico y superior, la repitencia y abandono se presentan de modo contrapuesto: en el ciclo básico se concentra mayormente la repitencia (de un 11,6% respecto del 8,4% del ciclo superior), triplicándose el abandono en el ciclo superior (del 14,5% respecto del 6,4%) al que sucede en los primeros años del nivel. (Steimberg, et al, 2019)

En este capítulo, en el marco de una serie de tendencias relativas a los procesos de escolarización y una reproducción irregular en el periodo 2007-2015, de la repitencia y abandono en el nivel secundario, se retoman antecedentes del campo de investigación acerca del abandono escolar y particularmente los hallazgos alcanzados en torno a las trayectorias escolares de los adolescentes y jóvenes que de sectores desfavorables transitan por instituciones del nivel secundario que modifican su formato escolar. En segunda instancia, se analizan aspectos biográficos de aquellos estudiantes que reingresan al nivel secundario a partir de los CESAJ, las ER y los BP, y sus trayectorias escolares a partir de información provista por estadísticas oficiales, y los propios relatos de docentes y estudiantes de dichas instituciones.

Las biografías escolares resultan antecedentes que expresan recorridos previos por el sistema educativo, atravesados por fenómenos de repitencias y abandonos, que condicionan y explican en cierta medida las dinámicas que asumen las trayectorias en dichas

136 Según fuentes del RA (MECCyT) (2007-2015). Junto a la baja de la repitencia del 11,6% al 9,3% a nivel nacional, en el Conurbano, la disminución fue del 10% al 9%. En CABA la baja es del 9% al 7%. Al 2015, un 40% de las jurisdicciones del país superan el promedio nacional como Chubut (11,8%) Entre Ríos (11,7%) Neuquén (12,6%) Río Negro (13,6%) San Juan (12%), y Sta. Cruz (18,5%). El Conurbano al 2015, con promedios cercanos al total país, duplica las tasas de repitencia en el 2° año del 7% al 14%. Por lo contrario, en CABA la repitencia se ubica por debajo del promedio nacional, con una baja en el 2° año del 13% al 11%.

instituciones. La comprensión de una trayectoria, requiere del conocimiento de cierto historial, procesos y actores que se posicionan en un espacio social; al decir de Bourdieu (2011) “el conjunto de relaciones objetivas que han unido al agente considerado –al menos en un cierto número de estados pertinentes– al conjunto de los otros agentes comprometidos en el mismo campo y enfrentados al mismo espacio de posibilidades” (P. 128).

En los estudios realizados durante los últimos años en Argentina respecto del abandono escolar (Kantor, 2001; Kessler, 2004, 2007; Binstok y Cerruti 2005, Terigi, 2008, Santillán, 2007; Briscioli 2017), se considera a las trayectorias educativas alejadas de una consideración lineal y sucesión de etapas cronológicas, o asociadas solo a decisiones y capacidades individuales. Por lo contrario, las trayectorias son analizadas como una construcción condicionada por aspectos estructurales, significaciones de los sujetos, y mediaciones institucionales en un interjuego con el contexto social y aspectos microsociales, propios de procesos de crianza y reproducción intergeneracional. (Briscioli 2017).

A su vez, se advierten desde estos antecedentes, limitaciones analíticas de la dicotomía permanencia/abandono escolar, y una variedad de estados posibles al transitar con intermitencias por el sistema educativo, con trayectorias reales “desacopladas de los recorridos esperados por el sistema” (Terigi, 2008, P. 61). En dichas trayectorias se articulan aspectos temporales, como un curso de acción en situación a la que se suman narrativas en la que confluyen los sentidos de aquellos que la experimentan, y de otros que la significan desde sus posiciones y representaciones sociales. Al decir de Nicastro y Greco (2012), “si una trayectoria es un relato, las relaciones con el tiempo se verán atravesadas por las vicisitudes propias del tiempo narrado, del tiempo de su narrador, quien a su vez se ve atravesado por su estar en el tiempo” (P.30)

Retomando a Bourdieu (2011) en su visión de las trayectorias sociales, las mismas se presentarían como “una serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (P: 82), con los matices que señala Clot (1989) como “el acto humano no se produce en línea recta, sino por encrucijadas y según círculos (...). Se hace por el encuentro de una historia social (...) y de una historia individual (...) la una para la otra (abre) un campo de posibilidades (P. 36-37).

Un obstáculo para la elaboración de este capítulo, radicó en las limitaciones que ofrece la información estadística que disponen los sistemas de información a nivel nacional

y/o jurisdiccional de trayectorias de estudiantes, en instituciones con formatos no graduados, estructurados en base a un esquema de itinerarios y o trayectos.

En los CESAJ el problema asume mayor gravedad, dado que la información de su matrícula no se encuentra disponible en las estadísticas provinciales, en tanto figuran formalmente como alumnos de las escuelas secundarias que han solicitado la gestión de estos centros al nivel central.

En las ER, el relevamiento anual de matrícula (RA), desarrollado en base al Sistema Federal de Estadísticas Educativas Continuas (Ministerio de Educación/ Información y Estadística Educativa), permite disponer de información estadística del conjunto de los establecimientos, en este caso de la CABA, disponible en la UEICEE del Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad, organizada en base el modelo escolar graduado anualmente.

De ahí que resulte complejo analizar, las trayectorias de aquellos estudiantes que transitan por instituciones con regímenes organizados por trayectos. De este modo, no permitiría “capturar los modos contingentes de cursada para períodos más cortos de tiempo, en parte promovido en estos casos por un régimen académico alternativo con temporalidades distintas (sistema cuatrimestralizado, aprobación por materia, sistema de trayectos personalizados) que permiten un tránsito con tiempos propios para cada alumno” (Krichesky y Greco, 2018,P: 131).

En los BP, se presenta una peculiaridad de índole político administrativo, propia de la conflictividad de las organizaciones y movimientos sociales, con la gestión central en el marco de sus múltiples luchas por su reconocimiento institucional. En muchos casos, por decisiones de la organización no se eleva dicha información a organismos centrales de estadística educativa, o si lo hacen, resulta irregular la información vertida sobre indicadores como salidos sin pase, impidiendo considerar tendencias de mediano plazo, o aspectos específicos del abandono que en ciertos casos no aparece informado.

Finalmente, cabe aclarar que la información estadística disponible a nivel nacional y de la CABA en relación con los BP, es muy escasa, y se limita en este capítulo, a los 16 BP, gran parte de ellos reconocidos por la Resolución N°10.280 (2011), como Unidades de Gestión Educativa Experimental (UGE), oficializados a partir de sucesivos decretos y resoluciones del período 2008-2015, con la correspondiente acreditación de títulos y financiamiento de sus equipos docentes.

1. Abandono escolar en el nivel secundario y en instituciones con otros formatos para el reingreso. Aportes de la investigación educativa

La investigación educativa, desde fines de los noventa, en contextos de reformas, descentralización educativa y la emergencia de la nueva cuestión social junto con la inequidad de los sistemas educativos, tuvo entre sus tópicos de indagación (regional y nacional), al abandono escolar, particularmente en la educación secundaria (Román; 2013, SITEAL, 2008). En la Argentina, entre los antecedentes de dichos estudios se abordó en Binstok y Cerruti (2005) como factores explicativos del abandono, el papel preponderante del nivel de pobreza, y otras dimensiones propias del clima educativo familiar, configuración familiar, el sexo o la inserción laboral.

De este modo, la condición socioeconómica de origen de los jóvenes en tanto probabilidad sociológica ocupa como factor un lugar privilegiado, lo cual al decir de Briscioli y Canciano (2012) “refuerza prejuicios y construye estereotipos que en general recaen sobre determinados grupos poblacionales, ya estigmatizados”. (P.6).

La dimensión del contexto socioeconómico y múltiples indicadores como clima educativo familiar e inserción laboral, fueron abordadas en estudios con escala regional, junto al análisis del incremento de los niveles de acceso 2000- 2006 de los sectores más pobres (SITEAL 2008). En la misma dirección, otros estudio de más reciente elaboración (D Alesandre, 2014) acerca del escenario regional ratificó tendencias al alza de la expansión de la escolarización y finalización de estudios primarios y secundarios del periodo 2000-2010¹³⁷. No obstante, se demarcan brechas entre países, contexto urbano y rural y condición social, por lo cual el procesos de universalización del nivel medio resulta incompleto en una

137 Según D Alessandre (2014), en base a EPH y clima educativo de hogares, las tasas de jóvenes de 20 años graduados en la educación secundaria de grupos de condición social crítica a nivel regional ascienden en el período 2000- 2010, del 43% al 48%. Aquellos de condición alta del 69% al 78%. En la Argentina, las tendencias son del 35% al 48% en sectores bajos, y del 76% al 75% en sectores altos, con una media del abandono del 45%. En países con mayor pobreza urbana y ruralidad (Guatemala, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Bolivia y El Salvador) el 60% de adolescentes que abandonaron fue antes de ingresar al nivel medio. En Perú, Chile, Argentina, Colombia, Uruguay, Venezuela, Brasil o México, entre el 62 y 75% de adolescentes que abandonaron la escuela lo hicieron en el transcurso o al finalizar el nivel.

oferta segmentada, con una media de abandono que alcanza a la mitad de los jóvenes que transitan por dicho nivel (Truco y Nieves, 2014)¹³⁸

Otros estudios de corte estructural y cuantitativo, más enfocados en el análisis de los factores explicativos del abandono en la Argentina, consideran la heterogeneidad de los territoriales, tamaño de ciudades y niveles de concentración o dispersión de estudiantes que dejan de asistir a la educación secundaria. Durante el primer ciclo, en ciudades capitales resulta del 4% y se incrementa en las localidades de menos de 50.000 habitantes, en tanto en las de 100.000 resultan apenas menor a las capitales (Steinberg, 2010)¹³⁹.

Otras investigaciones sobre el abandono escolar, mencionadas en la introducción del capítulo, se alejan de un enfoque centrado en factores y analizan, desde una perspectiva cualitativa, la construcción de una acumulación de experiencias traumáticas, que se materializan en diferentes hitos que suceden en el contexto familiar, el social y el escolar.

Junto con la transición interniveles, como ya se mencionó anteriormente, en Briscioli (2013) se advierte que las condiciones de escolarización del nivel secundario común obstaculizan el tránsito de muchos adolescentes y jóvenes que ingresan e intentan permanecer en la escuela” (P: 88) En definitiva, estos hallazgos de investigaciones dan cuenta, con cierto consenso, que el abandono resulta la expresión de un proceso complejo, socioeducativo e institucional, que articula factores contextuales, condiciones organizacionales y pedagógicas y experiencia educativas que actúan de modo acumulativo y articulado (Espíndola y León, 2002).

En investigaciones educativas relativamente recientes acerca del cambio del formato escolar y el reingreso a la educación secundaria, el abandono escolar resultó un tópico considerado, en los estudios sobre trayectorias escolares en las ER y en otras experiencias como el programa de inclusión y terminalidad 14 a 17 (PICT) de Córdoba (Vanella y Maldonado, et al, 2013) o el Programa Joven de Rosario, (Fattore 2014).

138 En Truco y Nieves (2014), las tendencias sobre factores explicativos del abandono escolar se basan en encuestas de hogares realizadas en 8 países (Bolivia, 2007, Chile, 2009; Ecuador, 2010, Honduras, 2010, Nicaragua, 2005, Perú 2010, Paraguay, 2010, Venezuela 2010).

139 En Steinberg, (2010), en base al porcentaje de salidos sin pase y niveles de dispersión del abandono entre escuelas de un territorio se presenta un mapeo de 4 escenarios (Ciudades, capitales, de 50.000 habitantes o más y de 100.000 o más): Escenario 1: ciudades con escuelas secundarias con alto nivel de abandono y elevada concentración en algunos establecimientos; Escenario 2: ciudades con escuelas secundarias con alto nivel de abandono y baja concentración; Escenario 3: ciudades con escuelas secundarias con bajo nivel de abandono y elevada concentración y Escenario 4: ciudades con escuelas secundarias con bajo nivel de abandono y baja concentración del fenómeno. De acuerdo a este estudio, hay tres capitales donde se registran altos niveles de abandono por escuela, y con altos niveles de dispersión (Córdoba, Paraná y CABA) y seis ciudades con alto abandono muy concentrado, localizados en las regiones del NEA y NOA.

En Krichesky, et al (2007), junto con un análisis del abandono en las ER para el período 2005-2006 ubicado en una curva ascendente del 20% al 27%; se analizó el historial de abandono de larga duración de los estudiantes que asisten a dichas instituciones.

En este marco, se registró un 41% de alumnos con una historia de deserción de 2 años que junto a los ingresantes con más de dos años fuera del sistema alcanzaba el 62% de la matrícula total. Solo el 37% proviene de una situación de deserción de menor duración. Estas tendencias darían cuenta que el universo de adolescentes, que reingresa a estas instituciones, en sus primeros años de creación, presentarían condiciones sociales de extrema vulnerabilidad y exclusión educativa, como marca del origen de estas instituciones.

La inscripción de una población adolescente y joven con dicha condición social en estas instituciones, no resulta solo la expresión de una demanda social de reingreso y terminalidad de estudios secundarios. Dicha inscripción inicial se realizó a partir del relevamiento e inscripción en territorios, por comunas y barrios de la Ciudad realizada por un trabajo conjunto del sistema educativo con equipos de los Centros de Gestión y Participación (CGP) de la CABA, con lo cual fue más allá de la demanda voluntaria de los estudiantes y sus grupos familiares de acercarse por sus propios medios, a dichas instituciones.

Luego de esta primera etapa de inscripción y reinscripción de dichos estudiantes, estos procesos de matriculación en dichas ER, quedaron limitados, en los siguientes años, bajo la regularidad del sistema a la voluntad individual y familiar, con menor participación del Estado en la detección y acompañamiento de aquellos que se encuentren en las condiciones más críticas de exclusión y de necesidad imperiosa de volver a la escuela.

En este sentido, en dicho trabajo citado anteriormente, se considera que luego de transcurrido un período de tres años de la creación de estas instituciones, se produciría un cambio del perfil del universo de adolescentes que reingresan, en tanto se expresa “una disminución de la situación de extrema vulnerabilidad de los nuevos ingresantes, respecto de la que presentaban los alumnos que iniciaron el proyecto institucional en el 2004.

Tal como señalan los entrevistados, en el 2005 ya no se registran conflictos con tanta crudeza e intensidad como en el año fundacional. (Krichesky, et al, P: 27). En Briscioli (2013) se consideran seis momentos clave de dichas trayectorias como ser: las dificultades en la escolaridad primaria; interrupciones en la escolaridad en la transición entre niveles; problemas en el nivel secundario; transformaciones en la experiencia escolar al ingresar en este nivel; interrupciones en la escolaridad secundaria, la vuelta a la escuela; y las

dificultades para sostener la cursada. Un modo de comprender la producción de estas trayectorias discontinuas, inconclusas o intermitentes, es a través de las condiciones de escolarización en tanto núcleo problemático y arbitrariedad institucional.

Como señala dicha autora, “ponderando la dimensión institucional en la construcción de las trayectorias, la hipótesis que emerge sería que, dada la organización escolar existente, los obstáculos prevalecerían en las escuelas comunes, y que en las ER existe un gran número de consideraciones que facilitarían los recorridos escolares” (P. 248).

De todos modos en este estudio se advierte, cierta incompatibilidad que se presenta entre asistir a dichas instituciones y las urgencias de esta población adolescente por satisfacer sus necesidades básicas, lo cual incide en la configuración de trayectorias intermitentes, abandonos difíciles de revertir más allá de los dispositivos de apoyo y acompañamiento que cuentan dichas instituciones, a lo que se suma la complejidad del egreso, con el adeudamiento de materias, mas allá de haber finalizado la cursada regular.

Por otra parte, junto con mostrar con evidencias núcleos críticos asociados a las condiciones de escolarización de las escuelas secundarias por las que transitaron dichos adolescentes, (entre otros la repitencia anual por adeudamiento de materias o la complejidad del pase entre instituciones); y en sus biografías previas (como resulta el tránsito de escuelas desde Bs As a CABA, de estatal a privada o viceversa, o de países limítrofes), en las ER, se analizan registros ambivalente sobre la experiencia escolar, que se retoman en el Capítulo, 6, al mismo tiempo que la “reconfiguración de arbitrariedades propias de la lógica escolar” (p.309), propias de ciertos cánones tradicionales (entre otros, asociados a la asistencia, modos de presentación de trabajos, vínculos con docentes).

Junto a ello, otro de los hallazgos de Briscioli, es el análisis a partir de las trayectorias escolares en ER del tiempo promedio que acarrea para dichos estudiantes, el tránsito en un régimen por trayectos para lograr el egreso de estas instituciones, cuestión que se retoma en el punto 4 de este capítulo.

Otro estudio realizado se focalizó en el egreso de un universo de los estudiantes de las ER (Nobile (2013), en un análisis, entre otros aspectos de las características socio económicas, relacionales al interior de las instituciones y la consideración de los soportes (familiares, amistades, otras instituciones de la sociedad civil) que facilitan el reingreso, permanencia y la finalización de los estudios. Bajo dichos criterios se indaga el post egreso,

los proyectos de estudio y de inserción laboral post egreso, y el abandono que se produce en estas instituciones, particularmente en los primeros años de estudio.

En este estudio, a partir de considerar la disminución del abandono desde 2010 en adelante, se señala, en base a aportes previos (Ziegler, 2011) la existencia del efecto colador que “lleva a que las ER funcionen como una malla que logra reincorporar a parte de esta población desescolarizada, pero a su vez, deja escurrir a un nuevo porcentaje de jóvenes que no encuentra su lugar en este tipo de instituciones” (P. 184).

Otros estudios relativos a iniciativas de inclusión y terminalidad 14 a 17 (PICT) (Vanella y Maldonado; et al 2013), o el Programa Joven de Rosario (Fattore y Bernardi, 2014), abordan, las trayectorias en relación con las biografías de los estudiantes, fenómenos subjetivos de autculpabilización y un recuerdo crítico de su experiencia educativa atravesada por la discriminación o el mal trato.

Tal como señala Vanella, “muchos jóvenes recuerdan de su tránsito por la escuela el haber tenido problemas con profesores a los que caracterizan como rígidos, con escaso compromiso, demasiado circunscriptos a su tarea y, en algunos casos, responsables de discriminarlos”. (P 193). A estos registros de la experiencia escolar ya pasada, propio de las biografías escolares, sesgados por accidentes vitales y dinámicas institucionales en las que se ponen en juego vínculos y/o situaciones de menosprecio y estigmatización, se le suman, en dichos estudios, la dificultad de sostener la cursada regular pese a la flexibilidad organizativa y pedagógica, con lo cual el reingreso se expresa con recorrido oscilantes en dichas instituciones.

En este marco el abandono escolar tiene otra cara, y se traduce en trayectorias con altos grados de ausentismo, como lo identifican los mismos docentes en el trabajo de campo (2.2: 2.3: 2.4), con cierto desenganche o ajenidad a las actividades escolares. Con lo cual, “simplemente continúan inscriptos en sus escuelas, van de manera más o menos frecuente, según los casos, pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares: sin jamás estudiar la lección, sin hacer los deberes, sin llevar carpetas ni útiles, y sin que importen mucho, como decía antes, las consecuencias de no hacerlo” (Kessler, 2004, p. 4).

Respecto de las trayectorias escolares en CESAJ y BP, son muy escasos los estudios desarrollados en torno a esos recorridos de los estudiantes que transitan por estas propuestas educativas. En el caso de los CESAJ, algunas de las razones de este vacío de investigaciones previas sobre trayectorias están estrechamente vinculadas al modo como está construido el

dato de esta matrícula, que a nivel formal corresponden a la escuela que solicitó la creación de dichos centros a la gestión central a nivel provincial.

Sin embargo un estudio de Toscano (2012) indaga, entre múltiples aspectos, en torno a las biografías previas en el sistema educativo, y la demanda educativa efectiva con datos censales del 2001, que comprende a aquellos que actualmente asisten al nivel; o “no efectiva”, que refiere a quienes no asisten a la secundaria y futura relativa a los que asisten aún a la educación primaria. En dicho trabajo, realizado en los Partidos de Florencio Varela y Quilmes, del Conurbano Bonaerense, resulta significativo el grupo de estudiantes que forman parte de la demanda no efectiva, de estudiantes de 12 a 17 años que finalizaron los estudios primarios y no ingresaron a la secundaria, así como de aquellos que rondan un 3% de la población que no han finalizado la primaria y tampoco se encuentran asistiendo a la secundaria. Por otra parte, se da cuenta que los procesos de exclusión del sistema educativo son experimentados por estudiantes que ingresan al CESAJ durante los primeros años de la secundaria, es decir, en la compleja transición de un nivel a otro.

Cabe señalar, como se consideró en la introducción del capítulo, que la no disponibilidad de información estadística sobre la matrícula de dichos Centros brinda límites en cuanto al alcance de estudios sobre los procesos de recursada, abandonos o egresos de estas instituciones como espacios puente, al ciclo superior de la educación secundaria.

Finalmente, en la mayoría de los estudios sobre los BP, la cuestión de las trayectorias de jóvenes y adultos que transitan por los mismos, resulta una cuestión poco explorada. En Elizalde (2013) se analizaron historias previas de los estudiantes que transitan por el BP IMPA: un 61% de los alumnos estudió en una escuela primaria, un 34% en dos escuelas y un 5% en más de tres. Si sumamos el tránsito por más de una escuela obtenemos que el 39% de la población estudiantil ha circulado por dos o más escuelas primarias. Respecto a la repitencia de algún año del primario, el 75% no debió recursar ningún año. En cuanto a las

trayectorias en la escuela secundaria, la tendencia a la discontinuidad y al abandono se mantiene, aunque con mayor ritmo que en el primario.

Del mismo modo, Langer (2010) identifica a partir de un análisis del historial educativo de la población que asiste a un BP, que más del 90 % de los estudiantes han tenido interrupciones, repitencias y abandonos que los aleja de las trayectorias escolares teóricas.

Asimismo, se considera el cambio de identidad de la población que transita por estas organizaciones con edades más cercanas a la adolescencia, propio del abandono del nivel secundario común y el acceso al cabo de uno años, a instituciones enroladas en la modalidad de la Educación de jóvenes y adultos (EDJA); como fenómeno recurrente a nivel nacional. Esta dinámica se observa en el estudio de CEIP (2016) al mostrar que durante el período 2008- 2013 en el BP IMPA, progresivamente aumenta la franja de jóvenes de 18 a 21 años, al mismo tiempo que se incrementa el caudal de adolescentes de 15 a 17 años.

En dicho estudio se señala que “el 70% de los que comenzaron este año el primer año del bachillerato eran menores de 21 años, con lo que se puede afirmar que la población joven fue la que en mayor grado optó por ingresar en el 2005, desplazando de algún modo al sujeto adulto en términos jurídicos, que si bien no dejó de tener presencia lo hizo en un porcentaje minoritario” (P. 145). Esta tendencia de incluir estudiantes menores de 18 años en los BP, se ratifica en el estudio de GEMSEP (2016) en el que se señala que para el 2015 en el conjunto de los BP existentes a nivel nacional, (concentrados en GBA, Mendoza y Sta. Fe), un 15% integra esta franja de edad.

2. Biografías escolares en contextos vulnerables.

Cruces de dinámicas de exclusión y desprecio

Las biografías escolares de adolescentes y jóvenes sumergidos en contextos de vulnerabilidad y exclusión que reingresa a la educación secundaria es otra forma de comprender la acumulación de desventajas que experimenta esta población (Saravi, 2007).

Al mismo tiempo, expresan el lugar singular de las cadenas de desprecio (Dubet y Martuccelli, 2000) que se despliegan en sus vidas cotidianas, el peso de su condición social, en su dimensión objetiva y subjetiva y de los procesos de exclusión que experimentaron en su recorrido por los sistemas educativos.

Estas biografías a su vez dan cuenta de mediaciones institucionales ante los sucesos producidos y la adjudicación de sentidos mediante sus relatos (Bueno, et al, 2006).

Ciertamente, como se anticipó en la introducción de este capítulo, las biografías no siguen, de acuerdo a la experiencia práctica, la progresión lineal prevista por una periodización estándar y vinculada con la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum y la anualización de los grados de instrucción, sino procesos más complejos, variables y contingentes. Es decir, desacopladas de la secuencia formal que pautan los sistemas educativos y de errancia por las instituciones, se observan modos de escolarización aún no estandarizados por las estadísticas oficiales como la asistencia irregular a clases y abandonos temporales, particularmente en los primeros años de estudio.

En estas biografías se manifiesta un deambular por la intemperie en tanto indefensión y experiencia contingente y de exposición en diferentes planos vitales (Duschatzky; 2007), en función de los avatares cotidianos no predecibles, propios de las condiciones sociales de vulnerabilidad. Por otra parte, en los relatos de dichos estudiantes se expresan estructuras narrativas que contienen la subjetividad del hablante y que articulan la historia individual, sus condiciones de vida y las propias vivencias escolares.

La reconstrucción de las biografías escolares es compleja por la pluralidad de aristas individuales, sociales e institucionales, y la apelación por parte del investigador a la memoria de dichos estudiantes puede resultar digno de sospecha en clave de control y o evaluación, en tanto representa un sujeto externo al cotidiano escolar. Saucedo y Ramos (2003) analizan la complejidad que significa la reconstrucción biográfica al considerar que “el individuo tiene para contar su vida de acuerdo con las prácticas discursivas propias del contexto social en que vive, los filtros de memoria que hacen que recuerde unas cosas y no otras, la selección consciente que hace para narrar algunos aspectos de su vida y no otros, la selección de los recuerdos” (p. 81).

Dicha selección de recuerdos se amplía según Sautú (1999) a “aspectos inconscientes de recuerdos de sucesos o situaciones en las cuales participó directa o indirectamente, y su interpretación mediada por las experiencias posteriores” (P. 22) con lo cual el sujeto resulta protagonista, en tanto construye el argumento de su reflexión.

De ahí que hacer hablar a estos adolescentes y jóvenes acerca de sus biografías educativas implica poner en sus palabras un derrotero de exclusión por una serie de instituciones del sistema educativo, propio de la itinerancia. En este marco se recuperan en

el próximo punto de este capítulo, en ciertos casos solo a través de balbuceos o diálogos entrecortados y monosilábicos, hitos, acontecimientos, del recorrido escolar en tanto “desplazamientos en el espacio social” (Bourdieu, 2011, P: 127).

2.1 Una aproximación a las biografías de los estudiantes de CESAJ, ER y BP

Dada la escasa o nula documentación que disponen los CESAJ, las ER y los BP, respecto de las biografías previas de sus estudiantes, cuestión que no resultan una excepción a lo que sucede en la mayoría de las instituciones del sistema educativo; se desarrolló como ejercicio preliminar a las entrevistas con estudiantes, una reconstrucción junto a preceptores y tutores, de sus historias educativas previas en el sistema educativo.

En este proceso se relevaron datos sobre repitencia y abandono en el nivel primario y secundario de su matrícula, sin pretensión de constituirse en una muestra representativa de la misma en dichas instituciones. Solo se pretendió identificar tendencias en un universo de 103 adolescentes y jóvenes que reingresaron a los CESAJ, ER y BP. (Cuadro 1)

Cuadro 1

Repitencia y abandono de estudiantes de CESAJ, ER y BP. 2013- 2015

CASOS	Estudiantes consultados	Repitencia		Abandono	
		Primaria	Secund	Primaria	Secund
1	19	52%	81%	0%	57%
2	22	50%	82%	0%	86%
3	25	36%	36%	16%	76%
4	17	0%	82%	0%	82%
5	9	22%	55%	0%	44%
6	11	18%	18%	18%	63%
Total	103				

Fuente: Relevamiento de datos primarios por institución de alumnos del primer año.
Elaboración propia. Años 2013- 2015

En los CESAJ (Caso 1 y 2), a partir de la reconstrucción realizada, se observó en dichos estudiantes un historial de repitencia en primaria y secundaria, y abandono en este nivel, lo cual da cuenta de una mayor vulnerabilidad en comparación con las experiencias previas que presenta la población que asiste a las ER y BP (Cuadro 1). En dichos Centros, entre un 50%

y 80% de adolescentes consultados presentan repitencias en la educación primaria y secundaria (entre 1 y 2 veces), y entre un 57 y 86% abandonaron la escuela secundaria respectivamente en cada caso, lo que daría cuenta que la exclusión por abandonos se cristaliza en este nivel, mientras que el pasaje por la primaria constituye un tránsito complejo, pero con menor abandono, por parte de esta población.

En relación con los motivos que los estudiantes relatan respecto del abandonos; en sus biografías educativas se presenta un abanico de situaciones críticas ligadas a mudanzas, ausentismos prolongados, violencia entre pares y/o con docentes y relaciones de maltrato experimentados en su derrotero por diferentes instituciones del nivel secundario, que provocarían episodios de repitencia y un posterior alejamiento de su vida escolar.

Yo dejé dos años. Yo pasé directo del otro colegio a acá, en mitad de año. Sí, me fui a Paraguay porque tengo familia (Juan 16 años/ Caso 1)

Yo, porque en el otro colegio me choreaban, todo eso y un día fui al colegio y me apuntó con un arma en el estómago en el baño y yo no dije nada, pero cuando salí no tenía más ganas de volver. Y falté como dos meses y preguntaron por mí y dijeron que mi hijo no quiero ir. Y yo no le contaba nada a mi mamá, es capaz de hacer la denuncia y todo eso. (Rodrigo 18 años /Caso 1)

Yo repetí dos años. Repetí segundo, primero y segundo, los dos años. Yo creo que también acá hay mucha más contención de los profesores, están más encima de nosotros. Si estábamos bien o mal en el colegio muchas veces nos decían si teníamos ganas de hablar o algo. Creo que hay mucha más contención que en otras escuelas y no faltan los profesores. (Claudia 19 años /Caso 2)

En las biografías educativas de estudiantes de las ER (Casos 3 y 4), se reiteran similitudes a los relatos de aquellos que transitan por los CESAJ. En el caso 3, la escolaridad primaria constituye para algunos un escenario de fracaso y exclusión, a diferencia de algunas tendencias observadas en Briscioli (2013), en el que las trayectorias previas de repitencia y o abandono se concentrarían sólo en la educación secundaria.

En este caso, un poco más de un tercio de los estudiantes consultados habían repetido en ambos niveles educativos y un escaso número había abandonado el nivel primario, concentrando los mayores niveles de abandonos en el nivel secundario (75%), aunque un 16% de estudiantes manifiestan su abandono en la escuela primaria.

En el Caso 4 no se registran en las biografías de sus estudiantes, situaciones de repitencia y abandono en la escolarización primaria, siendo la secundaria un escenario letal para estos estudiantes, en tanto en un 80% tuvieron instancias de repitencia y abandono, lo cual da cuenta cómo en el ingreso a este nivel se recrudecen situaciones vitales traumáticas, o dificultades de diferente índole para sostener la cursada.

Los motivos que argumentan los mismos se encuentran en el cruce de historias de vida atravesadas por trabajos precarios de alta extensión horaria, repitencia, ausentismos prolongados, y rotación en el año, en ciertos casos, por más de dos instituciones educativas.

Es muy común que los jóvenes expliquen el abandono por factores externos a lo institucional, particularmente aquellos relacionados con condicionamientos familiares y sociales, percibiendo, por una parte, una gran distancia entre su propio mundo vital y la institución escolar, junto con una escasa o nula problematización acerca del papel que tuvo el sistema educativo en la construcción de situaciones de fracaso y exclusión educativa.

Si bien los vínculos con los docentes de las diferentes instituciones por las que transitaron aparecen enrolados mayormente por el mal trato y baja cercanía, esto no se expresa de modo continuo y/o frecuente, como en el relato de los estudiantes de los CESAJ.

Yo empecé hace 4 años, arranqué todo. Ya había terminado en el 2006 la primaria y recién pude arrancar en 2010. Sí, pero porque yo no tenía documentos, yo era un NN. Y después tuve un problema judicial y bueno... Corte, mediante eso y como estaba solo y no tenía documentos ni nada, y ahí empezó la asistente social me consiguieron esta escuela. Como yo tenía un seguimiento también, todo eso me ayudó. Porque a mí no me iban a anotar por la documentación, tuve que ir a pedir que hubiera terminado 7° grado.

(Pedro, 21/Cuarto año/Caso 3)

Yo llegué el año pasado y empecé 3° con todas las materias y terminé. Pasé por varios colegios, repetí el 1^{er} año. Después me fui al XX repetí 2° y 3^{er} año, está en Caballito. Y después quedé libre. No es que no sabía nada, sino porque yo faltaba por cuestiones de salud y de trabajo, porque desde los 13, 14 años empecé a trabajar. Y como que los horarios no me daban y como esta escuela es de reingreso, es por materias, no es por falta. En cambio, en la otra llegabas tarde y ya está, tenías media falta. Y después en 3° llegué acá porque una amiga mía estaba y terminé 3°, y ahora estoy haciendo 4° año. También, como él, tengo que hacer inglés, pero no pude venir porque tuve a mi nena, tengo que hacer inglés e informática. Si no, ya no tendría nada.

(Rosa, 20/ Cuarto año/ Caso 3)

Yo dejé también porque faltaba, después dejé de estudiar dos años. No, me quedaba cerca, por vaga.

(Claudia 17 años 1er año/ Caso 4)

En el Caso 4, las estudiantes del 4° año incorporan en los relatos de sus biografías la condición de madres/ adolescentes como un hito que les implicó dificultades para sostener su escolaridad secundaria. Al mismo tiempo, como se consideró en el Capítulo 2, la maternidad constituye paradójicamente un posible motivo para volver a estudiar.

Yo fui pasando por varios colegios: el Normal X, ahí repetí 1^{er} año ahí seguí hasta 3^{er} año, después me fui a Flores al X. Después quedé embarazada y repetí ese año. Y me cambié al colegio XX, y ahí pasé a 4°, y como tenía mi bebé quería ir a un colegio más cerca para no viajar en colectivo. Y me dijeron que acá había guardería. Mi bebé tenía menos de un año, vine acá pero nunca lo traje, porque era muy chiquito y tenía que dejar los pañales. Y él todavía no dejó los pañales, y mi mamá me ofreció cuidarlo. Y vine. (Amalia, 18, caso 4)

En definitiva, en el relato de sus biografías, junto con aspectos propiamente escolares emergen *accidentes vitales* que obstaculizan la continuidad en la escuela secundaria (ausencias, mudanzas, trabajos nuevos, cuidados domésticos y/o embarazos y maternidades tempranas), delimitando un escenario complejo que definiría, de acuerdo a los propios jóvenes, su permanencia y posterior abandono de la escuela.

Los accidentes vitales, tal como lo analizan Araujo y Martuccelli (2011), remiten a que “la contingencia, la ocurrencia de eventos que suceden en la vida es una marca indeleble de nuestras existencias. No obstante, no todos ellos tienen la capacidad percibida por los actores, real o supuesta, de torcer el rumbo de la vida o ponerlo en serio riesgo (P. 175).

Las historias educativas de jóvenes y adultos que transitan por los BP (Casos 5 y 6) se presentan con más baja proporción de fracasos en sus recorridos previos por los otros niveles educativos: en ambos casos el escenario crítico resulta la escuela secundaria, aunque de menor criticidad, en relación a los estudiantes de CESAJ y las ER.

La argumentación de dichos estudiantes acerca de sus biografías educativas presenta una marca clave que los diferencia del resto del universo analizado. Si bien se relata una multiplicidad de aspectos relativos a sus condiciones de vida, emergen problematizaciones propias de un discurso crítico en relación con el sistema educativo, y la expresión de demandas de una mayor participación en las escuelas secundarias por las que transitaron, o la necesidad de cambios organizativos pedagógicos y de mejora de la infraestructura escolar.

Al respecto algunos de dichos testimonios dan cuenta de lo siguiente:

Yo en mi caso estuve por el tema de los centros de estudiantes de los colegios anteriores, fui al XX en Palermo, estaba muy vinculada al centro de estudiantes, de hecho, dirigí la toma del 2012 y me dejaron libre en ese colegio porque la explicación fue que no condecía mi política con la del colegio. Bueno. Y también por eso me siento muy identificada con el colegio, porque encontré mi lugar, porque el espacio en el que empecé a participar condecía con lo que yo pensaba y me anoté. Y por eso entré acá [...] (Julia, 19 años, Caso 5)

Yo siempre, mi primera experiencia en secundario o bachiller, era el colegio del teatro, que se compartía con dos tecnicaturas [...]. Y el colegio estaba aislado, hacías el bachiller y tenías el zapateo del folklore en la cabeza. Después se alquiló otra sede, después se terminó la obra, de muchas marchas. En ese sentido participé mucho porque necesitábamos estudiar en un colegio que tenga buena estructura, que nos permitiera aprender en buenas condiciones. Y después en el Comercial fue cuando estaba el cambio de curricular, los que habían cursado 2° o 3° estaban cursando para tener el título de Comercial y querían cambiar la currícula a Bachiller, pero no era lo que nosotros estábamos buscando. Fue la época en que se tomaron un montón de colegios, así que nosotros nos sumamos y participamos. (Roxi, 20 años, Caso 5)

En el caso 5, de acuerdo a los testimonios de dichos estudiantes, se observan tránsitos por diferentes instituciones, reuniendo un promedio de dos secundarias como antesala al ingreso al BP, de diferentes barrios de la CABA que atienden tradicionalmente a sectores medios. En dicho caso el abandono no es significado por lo que acarrearán sus condiciones sociales de existencia, sino por experiencias de repitencia en dichas escuelas y una oposición a la cultura institucional como expresión del desencuentro entre la cultura escolar y culturas juveniles, por cierto, diversas o heterogéneas, tal como se analiza entre otros, en Machado Pais, 1993; Feixa, 1999; Leon, et al, 2005, Reguillo, 2000).

De algún modo la ausencia de reciprocidad y de respeto en los vínculos en las escuelas por las que transitaron deriva en sucesivas salidas y pases entre escuelas, no tan connotados por su condición social, sino por un cuestionamiento a la autoridad pedagógica y las regulaciones institucionales.

En el caso 6 se presenta un caudal de historias ligadas a fenómenos migratorios, analizado en Briscioli (2013), como punto crítico en las trayectorias; la crianza de hijos y/o trabajos de empleadas domésticas como elementos que en la argumentación aparecen significados como motivos de discontinuidad en sus trayectorias escolares.

Cabe resaltar que la migración interna, de diferentes provincias del país, o de países limítrofes y Perú a la CABA, constituye una nota del contexto de esta población y significada por la misma como motivo de abandono escolar.

“Yo fui a otras escuelas al secundario y retomé acá después de 15 años. La última vez que fui al secundario tenía 15 años. Fui al XX a la mañana, después retomé a la noche, y después fui al que está en San Telmo, en San Juan. Y sí, era distinto”. (Romina 31 años)

“Yo la hice en Paraguay. Hasta 9° allá, que sería 2° año acá. Cuando me vine acá no hice nada por 3 años. Primero hice un año de la escuela normal y después tuve el privilegio de conocer el bachillerato. Lo conocí por alumnos que ya estaban acá. Trabajo en casa de familia por lo que los horarios no me daban para ir a una escuela normal. Así que por suerte encontré el bachillerato, y lo bueno es que las madres pueden venir con sus hijos, o como le pasó al compañero: si te va mal en una materia podés seguir haciéndola el próximo año. Yo me acuerdo cuando iba al Libertad, es muy distinto a lo que es esto. El preceptor, y había más materias, te re complicaba tantas materias. Llegabas 5 minutos tarde y ya te ponían falta. La puerta estaba cerrada todo el tiempo, acá la puerta está abierta siempre. (Rosa, 25 años)

A modo de síntesis, en la reconstrucción de los relatos de los estudiantes de los CESAJ, ER y BP, se expresa la vulnerabilización social de esta población adolescente y joven, asociada a accidentes vitales y a una situación de intemperie social que desestabiliza sus trayectorias y proyectos de vida. No obstante, en los jóvenes de los BP expresan en sus

relatos autobiográficos una visión crítica respecto de esta itinerancia, alejada de la naturalización de los determinantes sociales y o la autculpabilización.

Sus relatos se centran en situaciones de discriminación por intentos de participación institucional, críticas a las propuestas pedagógicas curriculares, o a los límites de la organización escolar de las escuelas secundarias, que producirían su salida, y momentáneamente un abandono escolar.

3. Trayectorias itinerantes de los estudiantes de los CESAJ.

Entre indicadores tradicionales y el itinerario escolar.

Las trayectorias escolares de los estudiantes en los CESAJ, atravesados por su condición social de pobreza y vulnerabilidad, se expresan en ausentismos prolongados, y por lo tanto en la dificultad de sostener una asistencia continua a estos Centros durante el año lectivo. A su vez, en su régimen académico, en similitud con las ER, como se analizó en el Capítulo 4, la repitencia anual deja de ser una pauta regulatoria de las trayectorias, con lo cual los mismos recursan sólo aquellas materias que no pudieron acreditar en un período anterior. No obstante, la Resolución N° 5099/ 08, de creación no se especifica aspectos relativos a la asistencia, aunque se justifican ausencias antes situaciones problemáticas de los estudiantes, evaluadas por el coordinador y equipo docente (Terigi, et al 2012).

En este marco, las trayectorias escolares se configuran entre sus recorridos discontinuos e itinerantes propios de un ausentismo irregular, con procesos de individualización de la cursada en vistas de sus ritmos diferenciados de aprendizaje, lo cual implica variadas opciones, entre otras: ingresar a un 1^{er} o 2^o año del CESAJ, o cursar algunas materias de un año, o de otro, y luego continuar la cursada para finalizar la acreditación de un año; ingresar con el primer año finalizado y solo cursar el segundo año, o en ciertos casos recursar una o varias materias del año cursado en la medida que resulte necesario acreditar para cursar las correspondientes del año siguiente.

En los próximos puntos la intención es analizar aspectos relativos a datos estadísticos disponibles para los CESAJ, junto al relato de sus docentes en los que subyace sus representaciones en torno dichas trayectorias en el reingreso, el egreso, y su potencial ingreso al ciclo superior para la finalización del nivel secundario.

3.1. Evolución de matrícula e indicadores.

Al 2014, de acuerdo a datos disponibles de la Dirección de Educación Secundaria Provincial, los CESAJ tuvieron una cobertura de 1540 estudiantes en un acumulado del período 2009-2014 de 5.172 estudiantes (Cuadro 2), que reingresaron a este espacio puente, para acceder al ciclo superior.

En relación al volumen de estudiantes que abandonan el ciclo básico de la educación secundaria a nivel provincial, este universo de estudiantes resulta de baja escala en tanto al 2014 cubriría un estimado del 6,8% de la demanda potencial en base al total de matrícula que abandonó el Ciclo Básico que al 2012 era de 36.987 adolescentes (DINIECE, 2012).

Si se toma en cuenta el acumulado de estudiantes que transitaron por dichos Centros en el período 2009-2014, esta proporción, respecto de la demanda potencial, asciende al 15%

Cuadro 2

Cantidad de Centros y matrícula. (2009 a 2014). Provincia de Buenos Aires

Año	Centros	Matrícula
2009	24	480
2010	26	520
2011	24	576
2012	56	1462
2013	27	594
2014	56	1540
Total	213	5172

Fuente: Elaboración propia.

Datos proporcionados por la Dirección Provincial de Educación Secundaria Bs As. (2016)

Los Casos 1 y 2 tuvieron como cobertura durante los períodos 2010- 2015 (Caso 1) y 2012- 2015 (Caso 2), a 144 y 231 estudiantes respectivamente, con biografías escolares que, como se señaló anteriormente, arrastran abandonos y repitencias en el nivel primario y secundario. Al analizar los datos estadísticos de cada Centro, se observó cierta estabilidad en la matrícula que se absorbe anualmente, con diferencias entre la matrícula inicial y final, lo cual manifiesta una tendencia persistente al abandono en los diferentes itinerarios que se despliegan en estas instituciones.

Sin embargo, esta lectura en clave de input/output (ingresos y salidas) de corte lineal propio de estadísticas que abordan procesos de escolarización estandarizados, no expresan la incesante rotación y cambio de estudiantes, por ingresos nuevos, recursadas, abandonos temporarios o definitivos, que triplican¹⁴⁰ o más los indicadores de abandono, vigentes para el Ciclo básico en el Conurbano. (Dirección de Información y Estadística. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires (Cuadro 2).

En el Caso 1, durante el período 2012-2015 (Cuadro 3), su matrícula es relativamente estable en cuanto al número de adolescentes, rondando entre 25 y 35 estudiantes. Dicha estabilidad, como se señaló anteriormente, no da cuenta de las trayectorias de los estudiantes, ya que no necesariamente son los mismos aquellos relevados al inicio y finalización de la cursada. Por otra parte, la recursada de asignaturas y el abandono resultan problemáticos, y afectan entre un 19% y 23% respectivamente, aunque hacia 2014 los abandonos fueron potencialmente superiores.

Del mismo modo pasa con los procesos de recursada, (en tanto se asistió en algún momento y no acreditó el espacio curricular) que se experimentó en 2015 se incrementó en un 35,7%. En este marco, los estudiantes promovidos ronda entre un 40% y 67%, lo cual da cuenta de cursadas irregulares y de procesos en los que se recursan todos o algunos espacios curriculares al año siguiente del 1^{er} o 2^o año.

Cuadro 3
Matrícula e indicadores de las trayectorias escolares en los CESAJ.
(2012- 2015) Caso 1

AÑO	MAT	RECURS	%	PROM	%	ABAND	%	M FINAL
2012	36	9	25	25	69,44	2	5,56	34
2013	55	7	12,73	-	0	13	23,64	42
2014	25	1	4	10	40	10	40	15
2015	28	10	35,71	18	64,29	8	28,57	20
TOTAL	144	27	18,75	53	36,86	33	22,92	111

Fuente: Relevamiento de datos ofrecidos por la institución. Elaboración propia

¹⁴⁰ En vistas del Relevamientos Anual de matrícula de la Dirección de Información y Estadística de la Provincia de Bs As, entre los períodos 2006. 2007, y 2013 y 2014, los promedios de abandono para el ciclo básico de la educación secundaria, fueron entre el 10% y 8% respectivamente

Cuadro 4

Matrícula e indicadores de trayectorias escolares en los CESAJ.
(2010-2015) Caso 2

AÑO	MAT	RECURS	%	PROM	%	ABAND	%	M FINAL
2010	27	6	22,22	16	59,26	5	18,52	26
2011	43	0	0	20	46,51	18	41,86	25
2012	38	1	2,63	8	21,05	7	18,42	31
2013	35	3	8,57	19	54,29	1	2,86	34
2014	45	5	11,11	14	31,11	10	22,22	35
2015	44	7	15,91	13	29,55	6	13,64	38
TOTAL	232	22	9,48	90	38,79	47	20,26	189

Fuente: Relevamiento de datos ofrecidos por la institución. Elaboración propia

En el Caso 2 la matrícula es más abultada, con un nivel de abandono que ronda entre el 18% y 25% y al 2012 superior al 40%, disminuyendo en los siguientes años (Cuadro 4).

En este Centro, los procesos de recursada resultan significativos durante al primer año de creación, cercanos al 22%. Asimismo, los no promovidos que rondan en el caso 2 se presentan con una significativa irregularidad, en promedios generales superiores al Caso 1.

3.2 Docentes de los CESAJ y las trayectorias de adolescentes que reingresan.

Una aproximación desde sus representaciones

En los CESAJ se reitera de modo homogéneo, a través de testimonios de coordinadores y docentes, una estrecha articulación entre las trayectorias de los estudiantes que reingresan a estos Centros y las condiciones sociales de vulnerabilidad (CSV) asociadas como factores explicativos de los recorridos intermitentes y o discontinuos en el ciclo lectivo, tal como lo considera Briscioli (2013), en su estudio sobre las trayectorias en las ER y que se retoma en el punto 4. Esta modalidad que asumen las trayectorias estaría contemplada por la normativa de creación en cuanto a “flexibilizar las mismas en función de las situaciones particulares que así lo justifiquen” (DGCyE, Res. 5099/08), y expresan, de acuerdo al caso, la coexistencia entre asistir a la escuela, y experimentar una serie de problemáticas emergentes, tal como se ahondó en el Capítulo 2, como la inserción en changas informales y o trabajos domésticos, embarazos y maternidad temprana, consumos problemáticos o situaciones de violencia que interpelan su mundo cotidiano.

Dichas problemáticas, como se analizó en dicho capítulo son parte de un continuum de la experiencia social de dichos adolescentes y que en ciertos casos actúan como desencadenantes de decisiones de dejar (temporal o definitivamente) sus estudios en el CESAJ, cuestión que se produciría exponencialmente en los períodos vacacionales, en los que no hay margen de posibilidades de intervención institucional o de los docentes, de modo individual, para anticiparlo o resolverlo.

Algunos se sostienen hasta fin del primer año y después deciden no hacer porque está mejor seguir cartoneando. Mientras ellos están en la escuela no es tan fácil dejar porque los vamos a buscar. En general dejan en el verano, de un año al otro. Sobre todo, si tienen varias materias para rendir (Coord. Caso 1).

Hubo muchas bajas también, chicas que quedaron embarazadas y que dejaron. Y habrán dejado 15 chicos del original. En general, son cuestiones de cambio de vivienda, o chicas que quedaron embarazadas y cuestiones laborales. (Coord./Caso 1)

En algunos casos es por trabajo y en otros es un tema de hábitos, en algunas cuestiones es de levantarse temprano. Hay padres que trabajan temprano y quizás salen antes que ellos. Por eso te digo es venir acá, aprenden, sociabilizan. De abandono, yo tuve muy pocos en casos excepcionales, muy buenos alumnos pero que quedaron embarazadas (Prof. Geografía/ Caso 2).

Otro problema es que muchas veces no hay continuidad. Pasa tiempo en que los chicos no vienen. Y ojo que acá se los llama, se trata de seguirlos, por el hecho de que es lamentable. Sin embargo, no es que dejan porque no les importa. Dejan porque hay necesidades de tener que ir a trabajar, o por ahí yo mañana no vengo porque tengo que ir a trabajar. Y es una necesidad concreta que tienen en la familia. (Prof. / Caso 2)

No obstante, lejos de ser variables aisladas (o independientes), forman parte, como se consideró en el Capítulo 2 de una acumulación de desventajas sociales, que se entrecruzan en cada contexto familiar con la singularidad del caso. Con lo cual, no se podría considerar que este tipo de inserciones laborales definan o preanuncien de modo unívoco la decisión personal y/o familiar de ruptura (momentánea o definitiva) de asistir al CESAJ.

La complejidad de estos procesos de reingreso resulta significada por sus docentes, a partir del reconocimiento de sus puntos de partida con los que acceden desde los primeros años de una secundaria básica a dichos Centros, según la acreditación de materias y/o años de estudio. A modo de ejemplo, en los casos que tienen acreditado el primer año del secundario básico cursan un itinerario de asignaturas propias del 2º año de dicho Ciclo.

Esta flexibilización y consideración de los ritmos de aprendizaje y procesos de acreditación diferenciados agregan una complejidad mayor al trabajo docente, por ingresos de nuevos estudiantes que se suscitan en diferentes momentos del año lectivo de cursada:

En realidad, nosotros empezamos una nueva cohorte ahora. Estos chicos deberían haber llegado hasta acá. Pero como nos dieron la posibilidad de tener una nueva cohorte, tenemos 5 chicos que ingresaron para 2º año y tenemos una cantidad que ingresa a primero y otros ingresa al 2º, porque esto va a depender de la secuencia que trabaje el docente. Nosotros acá hacemos un trabajo muy

individualizado. Acá ponemos el ojo uno por uno y vemos, este nene se escolarizó hasta 2° año y abandonó, entonces el profesor de matemática, de práctica del lenguaje, de biología evalúa en qué secuencia está ese chico. Entonces nosotros no tenemos en el último año los que venimos de arrastre, sino que tenemos estos que ingresan directo al 2°. Pero eso hacemos una evaluación previa, lo vamos viendo en el diagnóstico. Entre el primer y segundo encuentro los profes ya van sabiendo (Caso 2/ Coordinación CESAJ).

Cabe señalar que esta itinerancia se amortiguaría ligeramente en los espacios curriculares del CESAJ destinados a formación profesional,¹⁴¹ dada la motivación que los mismos presentan por dichos espacios lo cual podría tener efectos colaterales en sus anticipaciones de sus futuros educativos y laborales, tal como se retomará en el Capítulo 7.

Una profesora tutora (Caso 1) da cuenta de las motivaciones que tienen los estudiantes por su asistencia a estos espacios.

R empezó bárbara pero después dejó las clases y se enganchó muchísimo con el taller. Ellos mismo vienen entusiasmados y te lo dicen. Pero pierden la regularidad en cuanto a la materia prácticamente. Uno les insiste y les insiste. Yo por lo general me voy caminando con mi grupo hasta la Ruta 8 y voy charlando de este tema y uno de los chicos me dice: “lo que pasa es que yo soy un burro”. Y yo le digo que no, que los burros no existen. Por mi parte como coordinadora estoy todo el tiempo tratando de entusiasmarlos para que vengan, pero ellos siempre encuentran una excusa igual. Siempre. Tratamos de que vengan a las clases, de que no pierdan esa regularidad. También les decimos que si no vienen a clase pierden el taller, de engancharlos por ese lado. (Prof. Tutora/Caso 1).

En definitiva, en vistas de los sucesivos procesos de matriculación y la singularidad de trayectorias de los estudiantes de los CESAJ, se observan dinámicas fluctuantes de inasistencias, abandonos, y reingresos intermitentes, junto con la recursada de materias (en los casos de estudiantes que no logran acreditar los conocimientos previstos para dichos espacios curriculares); lo que conspira en que el egreso no resulte un proceso grupal y común a todos los estudiantes, y quede, en ciertos casos, restringido a un itinerario individual por el que los estudiante transitan para egresar de dichos Centros.

3.3. Egreso del CESAJ y la transición al ciclo superior

La transición de un nivel educativo a otro, y en este caso del egreso del CESAJ a la inscripción y asistencia a un ciclo superior de la educación secundaria, resulta un proceso complejo no solo a partir de las trayectorias intermitentes, sino por las diferencias o

141 En las entrevistas realizadas a profesores del espacio de FP se consideraron tendencias recurrentes al ausentismo, aunque menores respecto de los profesores de formación general. De todos modos, se identificó la caída de la matrícula durante dichos cursos, y el abandono (temporario o definitivo) en los mismos.

rupturas, entre el régimen académico y relaciones pedagógicas en dichos Centros, y el primer año del ciclo superior que deberían cursar en otro establecimiento educativo.

En un estudio previo (Krichesky 2014) a partir de una encuesta realizada a profesores tutores, la pregunta centrada en el pasaje de dichos estudiantes al ciclo superior, dio cuenta que el mismo rondaría entre un 50% y 70%, lo que revela una situación controversial y no necesariamente “un puente seguro” al ciclo superior. De ahí que, en contextos sociales más adversos como sucede en los Casos 1 y 2, este espacio puente resulta en un itinerario de alta complejidad que los estudiantes deben sortear.

Sin disponer de información estadística provincial, por los motivos ya argumentados en la introducción del capítulo, se optó por sistematizar la información disponible en cada Centro acerca de los estudiantes que egresan lo cual permitiría abonar al interrogante si los mismos, constituyen un “puente” para el ingreso al ciclo superior, o por lo contrario una fase de finalización a medio término, de la educación secundaria, restringida a su ciclo básico.

En relación al egreso en los CESAJ, mientras en el Caso 1 la finalización y egreso fueron bajos, con su mayor pico al 2015 con el 35%, en el Caso 2 a partir del 2012 uno de cada tres estudiantes egresa, y hacia 2015 este promedio mejora ligeramente en una escala que va del 35% al 40% si se considera solo la matriculación del 2015. (Cuadro 5).

Si se analizan de modo acumulado los procesos de egreso desde la creación de estos Centros, en el caso 2 se observaría una tendencia cercana al 29%, duplicando al promedio del Caso 1. En este caso, parecería que la localización del CESAJ en el predio donde está localizada la escuela, con similares docentes y equipo directivo, tiene un efecto de “arrastre” para motorizar mayores procesos de egreso e ingreso al ciclo superior.

Cuadro 5
Matrícula y egreso en los CESAJ. Caso 1 y 2 (2010- 2015)

AÑO	CASO 1		%	CASO 2		%
	MAT	EGR		MAT	EGR	
2010	-	-		27	1	3,7
2011	-	-		43	5	11,6
2012	36	0	0,0	38	15	39,4
2013	55	7	12,7	35	12	34,2
2014	25	4	16,0	45	16	35,5
2015	28	10	35,7	44	18	40,9
TOTAL	144	21	14,5	232	67	28,8

Fuente: Relevamiento de datos ofrecidos por la propia institución.
Elaboración propia

Al considerar el egreso en el Caso 1, las representaciones de la supervisión distrital, coordinador y docentes, dan cuenta de que el egreso se presenta estrechamente asociado a la continuidad en el ciclo superior, lo cual forma parte de una escena temida plagada de incógnitas e incertidumbres, librada a las posibilidades de articulación interinstitucional (entre el CESAJ y escuelas secundarias comunes), y de cada estudiante.

Y, es complicado, por eso estamos tratando de buscar escuelas, hacer un seguimiento y acompañarlos. Los directores de los CESAJ, conmigo y con los coordinadores. Para que no se sientan como una escuela que a lo mejor no los tratan con su nombre de pila como en el CESAJ” (Prof. Tutora/Caso 1). Los veo muy cómodos. De hecho, los chicos que han dejado de venir de ciclo superior no eran los que venían al CESAJ (Prof. Lengua y literatura/ Caso 1). Insertarse se van a insertar bien. Ellos ahora van a tener el desafío de buscarle la vuelta. Porque va a ser al revés, van a ser ellos los que se van a tener que adaptar al convencional y no nosotros a ellos (Prof. Ed. Física Caso 1).

Cabe presentar un diálogo desarrollado en los grupos focales con estudiantes del Caso 1, en el que se expresa este proceso de búsqueda individual, con cierta perplejidad e incertidumbre, para ingresar, una vez finalizado el CESAJ, a otra escuela secundaria para cursar el ciclo superior, a pesar de la cohesión grupal y la demanda que manifiestan por continuar juntos la secundaria:

Nosotros teníamos la idea de seguir el CESAJ, pero nos dijeron que no. Estaría bueno. Porque además tenemos un salón, estaría bueno 4° año todo el grupo junto. Pero no iremos al mismo colegio” E: “Ya se armó el grupo. Igual el otro día algunos me contaron que ya saben a qué escuela van. Pero eso es lo que no queríamos nosotros. Yo me voy sola, ya estoy anotada. Yo me voy a anotar al X Sí, ya llevé todos los papeles y tengo que llevar 400 de cooperadora, que es allá en Palomar, me queda más cerca. Está a unas cuadras. ¿Nadie piensa volver al colegio del que venía? No. Hay algunos que están sólo hasta 3er año, después te tenés que cambiar a otro colegio, al xx y ahí hay varias escuelas. Porque la xx y todos esos compartían edificio con todos los chicos. Y ahora ya no se puede compartir. Porque hubo un problema con un chico y lo trataron de que había violado a una nena, y era mentira. (Grupo focal Caso 1)

En el caso 2, las tendencias son contrapuestas al anterior. Parecería que su localización en el mismo predio de la escuela secundaria y el conocimiento de sus docentes, condicionaría un tránsito más seguro al ciclo superior. Esta tendencia se derivaría de afirmaciones más certeras de los estudiantes acerca de su egreso y continuidad en dicha institución.

Vamos a seguir todo el 4° acá. Terminar acá porque ya conoces las personas. Por ahí vas a otro colegio, no conocés a nadie y ya no querés ir.” (Estudiantes del Grupo Focal/ Caso2)
Seguir estudiando. Seguir acá en 4°. Vamos a hacer el secundario” (Estudiantes del Grupo Focal/ Caso 2)

Asimismo, los docentes de dicho Centro, disponen de mayor información de sus estudiantes y trayectorias post egreso del CESAJ, dado que en muchos casos trabajan con ellos en el ciclo superior. No obstante, más allá de una transición “más garantizada”, no evita ciertas rupturas en el pasaje al ciclo superior, dado las brechas entre una experiencia escolar de mayor proximidad y personalización que los estudiantes experimentan en dicho Centro, respecto del formato de la secundaria que los alojaría como nuevos estudiantes.

De este modo el proceso de exclusión-inclusión, inherente al reingreso de esta población a los CESAJ, se reconfiguraría en un escenario contrapuesto, de inclusión-exclusión en el ciclo de educación secundaria superior. Caben algunos testimonios controvertidos en torno a la transición de estudiantes del CESAJ al ciclo superior, como ser:

CESAJ es la misma escuela y es la misma matrícula. Nosotros hacemos un trabajo de integración cuando los chicos ingresan al 4° año. Funciona acá abajo. Nosotros estamos arriba de primaria y de jardín. Y cruzando la entrada de primaria hay un espacio de dos aulas, que ahí compartimos con CESAJ (Coord. Caso 2)

El 60%, más de la mitad y que continúan. No es solamente insertarlos en el aula, sino que continúan el recorrido, hay gente que el año que viene se recibe. Yo como docente no veo la diferencia entre un alumno y otro. Lo que sí siento es que ellos cuando suben les cuesta, sobre todo tomar el ritmo de otros profesores que no son del CESAJ. Me pregunto quién se tiene que adaptar. Yo soy un convencido de que todo tiene que ser como el CESAJ, no en cuanto a la rapidez en la que tenemos que abordar determinados temas, pero que tenga esta cuestión de reacomodar la parte curricular, de que la relación con el docente sea otra. Tener otros tiempos que en el CESAJ los podemos manejar (Prof. Geografía Caso 2).

Sí, pasan a 4°, se destacan en los 4^{os}. Son buenos alumnos, son metódicos” (Prof. Artes, Caso 2).

De todos modos, en las narrativas de estos adolescentes se afirma que su pasaje por el CESAJ les facilita un pasaje al ciclo superior constituyendo una experiencia deseada, motivados por el conocimiento de otros adolescentes y docentes, que trabajan simultáneamente en el Centro y en la escuela secundaria de referencia.

Este conocimiento se traduce en un principio de confianza para elegir la continuidad en la secundaria donde se encuentra localizado el CESAJ. Al no estar en relaciones próximas el CESAJ y la escuela secundaria de referencia, la transición del egreso del Centro al ingreso al Ciclo Superior, resultan un proceso con menor predictibilidad en cuanto su éxito a futuro.

Dadas las representaciones de coordinadores, docentes y estudiantes de estos Centros, se validaría la hipótesis sobre la localización próxima del Centro a la secundaria de referencia como garante, por lo menos en esta investigación, de una mayor continuidad de los estudiantes al ciclo superior. Cuestión que no estaría restringida a una determinación

espacial y de proximidad cotidiana, sino a la posibilidad de disponer de docentes del Centro, que formen parte del ciclo superior de dicha institución, como recurso clave que motive la elección y continuidad de dichos estudiantes.

De lo contrario, la transición de los estudiantes del CESAJ al ciclo superior del nivel secundario, queda sujeta a decisiones y esfuerzos individuales de los estudiantes, como también a intentos de articulación de directivos entre CESAJ y escuelas secundarias, lo cual no necesariamente garantiza que este proceso sea exitoso.

4. Las trayectorias escolares de adolescentes y jóvenes en las ER.

Las biografías educativas de los estudiantes de las ER dan cuenta, como se abordó en el punto 2, de historias de repitencia y abandono especialmente en el nivel secundario. A diferencia de los estudiantes que asisten a los CESAJ y con excepciones de estudiantes del Caso 3, con repitencia en escuelas primaria; los obstáculos se producen mayormente en experiencias previas en el nivel secundario y como antesala al reingreso a las ER.

Como considera Briscioli (2013), “tanto la situación de «quedarse libres» (que obliga a los alumnos a rendir todas las materias, y que dada la dificultad que esto implica, la mayoría debe re-cursar el nivel), como la de repitencia, se enlazan y obstaculizan los itinerarios escolares. Por sus efectos, ambas colaboran para que los estudiantes dejen de ir a la escuela”. (P: 209). La intermitencia, al igual que en los CESAJ, expresa un rasgo de las trayectorias escolares que, “se interrumpe o cesa y vuelve a continuar sucesivamente” (P.25), con acciones que yuxtaponen irregularmente entre asistir, ausentarse, abandonar y/o reingresar. Los factores contextuales son múltiples y diversos, propios de la acumulación de desventajas, ritmos y urgencias individuales y familiares que inciden en una tensión inevitable entre asistir y ausentarse de modo continuo.

Dicha intermitencia desplaza el sentido de carrera y trayectorias lineales, asociadas a un camino recto y claramente previsto para la escolarización en el nivel medio, por recorridos impregnados de rupturas y diversidad de eventos propios del resquebrajamiento de biografías normales (Saravi, 2007). Se cristalizan de este modo, trayectorias yo-yo (de ida y vuelta), menos fluidas y modeladas, al decir de Machado Pais (2007) marcadas en función de los individuos y sus deseos “por crecientes inconstancias, fluctuaciones, discontinuidades, reversibilidades, movimientos auténticos de vaivén” (P: 26).

Machado denomina “yo-yo” a la *estructura de transición* que emerge en procesos de individuación y precariedad social de modo circular, por la que el individuo puede pasar del trabajador a estudiante o viceversa. En las trayectorias escolares intermitentes, esta estructura de transición se expresa en alejarse de la institución temporariamente por diferentes problemáticas, entre otras, estrategias de supervivencia, cuidados familiares o pasaje por circuitos delictivos, violencias y consumos; y que, por mediaciones institucionales y o familiares, luego retorna a la institución, constituyéndose la asistencia/no asistencia escolar un laberinto indefinido.

En este apartado, se abordara la evolución de la matrícula en estas instituciones (2004-2015) a través del relevamiento anual (RA) y el abandono a partir del indicador salido sin pase que indican el porcentaje de alumnos regulares que abandona la escuela previo a la finalización del ciclo lectivo (UEICEE, MEI, GCBA).

Este indicador de carácter anual, presenta serias limitaciones en tanto se aborda en el marco de un régimen académico con trayectos personalizados, y en ciertos asignaturas con cursadas cuatrimestralizada (Krichesky y Greco, 2018). Posteriormente se aborda las consideraciones de los docentes de estas escuelas en torno a las trayectorias de sus estudiantes, retomando la problemática de su intermitencia en el espacio escolar. ,

4.1 Evolución de matrícula y dinámicas de abandono

El Relevamiento anual de matrícula del sistema educativo en la CABA (2005-2015) (UEICEE, MEI, GCABA) brinda tendencias en cuanto a evolución de matrícula, abandono, y egreso de los estudiantes por establecimiento. No obstante, como se consideró anteriormente, no se encuentra para el caso de las ER, información disponible y organizada por trayectos de cursada, sino estandarizada u homologada a la relevada anualmente para la educación secundaria común.

Durante el período 2004- 2015, las ER tiene una evolución de matrícula con un crecimiento del 145%. En dicho período cinco instituciones del universo total de las ocho ER de la Ciudad, superan un incremento de matrícula proporcional del 200% y 300% y dos el 100%. En solo un caso el incremento es cercano al 50%, lo cual da cuenta de una demanda de acceso y reingreso que tuvieron estas instituciones, especialmente, las escuelas de Zona Sur, dadas sus condiciones de vulnerabilidad y exclusión del nivel secundario.

De todos modos, dicho incremento, no solo se explica por un incremento de la demanda para el reingreso e inclusión en el nivel secundario, sino por la creación de otras dos instituciones de reingreso (2005), organizadas bajo el Régimen Agosto/ Agosto (Resolución N° 4539 SED/05)¹⁴².

Por otra parte, en el periodo 2011/ 2015 esta matrícula decrece un 12% con una curva del 15%, en el período 2014/ 2015 (Cuadro 1/ Anexo).

Al considerar los casos estudiados, en el Caso 3, la evolución de su matrícula para el periodo 2004/ 2015, resultó de un 340%, siendo una de las ER con mayor intensidad de crecimiento, que mantiene un volumen más elevado de alumnos del total de dichas escuelas en la CABA. En el caso 4, la matrícula crece en el periodo citado en un 200%, algo superior al crecimiento promedio del total, con un crecimiento continuo durante el período 2005/ 2010, un descenso en el 2011 y un repunte en un crecimiento sostenido durante 2012 y 2014. Dicho último año, es el que recibe la mayor cantidad de inscriptos llegando a 297 jóvenes. (Cuadro 4 y 5)

Respecto del abandono, durante los primeros años de creación (2004- 2005), dichas instituciones alcanzan un promedio del 20% (duplicando casi el promedio del nivel medio de la Ciudad para dicho año, cercano al 11.9%), en una población adolescentes, cuyo 62% reingresaba luego de dos años o más de abandono del nivel secundario (Krichesky et al 2007). En vistas del análisis del indicador salidos sin pase, durante el período 2005- 2015 se presenta un descenso al 2012 del 11,2% y asciende en el 2015 al 16%, con un alto nivel de heterogeneidad y o variaciones entre ellas, en las que en solo dos instituciones dicho abandono asciende a promedios críticos, entre el 30% y 35%, mientras que, en cuatro escuelas, son entre el 7% y 15%. (Cuadros 1 y 2, Anexo)

Los Casos 3 y 4, tienen promedios de abandono que asciende al 2015, entre el 30% y 35%. Dichas instituciones, concentraban al 2004 entre 18% y 31% de ingresantes con más de dos años de abandono del nivel secundario, y disminuye para el 2006 del 15% y 10%, respectivamente (Krichesky, et al 2007).

Se pueden ver algunas cuestiones evolutivas del abandono en estas instituciones para el periodo 2005- 2015. (Cuadros 6 y 7)

¹⁴² Al 2005 se crearon en la CABA, dos ER denominadas bajo Régimen Agosto-agosto. Dicho régimen, define dicho mes como el momento del año de inicio inscripción y finalización del año lectivo, considerando como oportunidad de reingreso al universo de adolescentes que no logran inscribirse en las fechas tradicionales del sistema durante los meses de Febrero y Marzo.

El Caso 3, para el período 2005 y 2006, presenta niveles de abandono del 23,4% y 34% respectivamente, tratándose de los valores más elevados del grupo de las ER, propios del período de creación en el cual la conflictividad y la captación de estudiantes con mayor vulnerabilidad social se desarrolló para el primer año, como se mencionó anteriormente, a partir del trabajo conjunto con los CGP. Entre el 2009 y 2010, el valor de este indicador es cercano a cero. La explicación remite a la información no disponible en el relevamiento anual de dicho período.

En el 2011 el abandono se eleva al 12,7%, para descender al 9 % al 2012, el valor más bajo que tendrá la institución en el período consignado.

En los años siguientes, oscila entre 17% y 35%. No obstante, si consideramos el volumen de matrícula en el mismo período consignado, observamos que se trata de una escuela con un crecimiento de matrícula exponencial y sostenida, que llega al 340% entre los años 2005 y 2016. Es decir que, si bien presenta valores elevados de SSP respecto al promedio de escuelas, se trata de una institución que presentó un crecimiento mayor aún en tamaño de población de alumnos.

Cuadro 6
Matrícula y Salidos sin pase en ER. (2005– 2010)
Casos 3, 4 y total.

	2005		2006		2007		2008		2009		2010	
	M	S/sp	M	S/sp	M	S/sp	M	S/sp	M	S/sp	M	S/sp
Caso 3	77	23,4	114	34,2	114	S/D	190	S/D	234	0,0	302	0,3
Caso 4	96	9,8	147	32,0	165	S/D	199	S/D	265	0,0	282	0,0
TOTAL	736	20,5	1020	27,0	1270	S/D	1544	S/D	1940	10,1	2026	4,0

Fuentes: UEICEE, MEI, GCABA. Relevamiento Anual 2005- 2010. Elaboración propia

Cuadro 7
Matrícula y Salidos sin pase en ER. (2011– 2016)
Casos 3, 4 y total.

	2011		2012		2013		2014		2015		
	M	S/sp									
Caso 3	314	12,7	323	9,0	302	24,2	296	17,6	338	34,9	
Caso 4	212	35,8	244	34,4	273	31,1	297	28,6	285	29,8	
TOTAL	2056	16,4	2025	13,7	1978	21,2	1985	16,4	1809	15,9	

Fuente: UEICEE, MEI, GCABA. Relevamiento Anual 2005- 2010. Elaboración propia

El caso 4 presenta al 2005 un 9,8% de abandono, constituyendo un valor bajo que luego se eleva abruptamente, y en los años 2006, 2011, 2012 se mantiene con picos cercanos

entre un 35% y el 35% , y luego disminuye entre 2013 y 2015 un par de puntos (31% y 29, 8% respectivamente).

Es decir, con excepción de los años 2009 y 2010, que no se dispone (en UEICEE, MEI) de información del Relevamiento anual de matrícula de dichas instituciones, las proporciones de abandono en el resto de los años se acerca a un promedio del 30%, con lo cual resultaría ser una institución en la que el abandono, especialmente desde el 2011, resulta una problemática de elevada intensidad que al igual que el Caso 3, es superior, al promedio del resto de las ER de CABA, que al 2015 es cercano del 16%.

Finalmente, cabe considerar que si bien la brecha con los promedios de abandono del nivel secundario común para CABA (2015) son considerables, en tanto alcanza el 7%, en la zona sur de CABA, se concentra el 60% de adolescentes y jóvenes de 13 a 24 años que abandonan dicho nivel (Con, 2010).

Por otra parte, estos promedios de abandono no se alejan de otras ofertas educativas, como de los Centros de Educación secundaria para adultos (CENS), que al 2014 presentaban

un abandono cercano al 29%, igual que otras ofertas educativas vigentes en CABA, con planes de cuatro años para este nivel educativo (Krichesky y Greco, 2018).

4. 2 Profesores de las ER y las trayectorias escolares “intermitentes”

En la Resolución N° 814/2004 de creación de las ER, la pauta regulatoria de la asistencia de los estudiantes resulta por materias o unidades curriculares, y la regularidad se mantiene a partir del cumplimiento del 80% del total de horas de cursadas. En tanto no resulte factible, habría un principio de flexibilidad considerando un mínimo de cursada por materia. Se señala al respecto que “en aquellos casos en que no se cumpla tal requisito y siempre que el alumno haya asistido como mínimo al sesenta por ciento (60 %) del total de horas de la asignatura, el Rector/Director podrá mantener la condición de regularidad del alumno, por única vez, en los casos que considere pertinente. De otorgarse al alumno este beneficio se le exigirá el cumplimiento del ochenta por ciento (80 %) de asistencia para el período que reste, hasta la finalización del ciclo lectivo” (Anexo 5)¹⁴³.

En los Casos 3 y 4 esta regulación se encuentra librada a un uso altamente flexible de la gestión directiva y docente, de acuerdo a las biografías y condiciones de vida de cada estudiante y resulta poco mencionada en las entrevistas. Por otra parte, las representaciones de dichos docentes acerca de las trayectorias de los estudiantes son recurrentes en relación con su intermitencia, con abandonos e inasistencias y un esquema de rotación intensivo, (por el cual los grupos se rearmen día a día, con otros integrantes), lo que expresa un modo singular de reescolarización bajo una forma de inclusión restringida o de baja intensidad (Kessler, 2004), lo cual afectaría la continuidad en los ritmos de enseñanza y de aprendizaje.

Esta situación de alta complejidad institucional e individual da lugar a trayectorias como procesos contingentes que cargan de incertidumbre su proceso de escolarización y expresan una línea demarcatoria difusa de su cotidiano con la exclusión social.

La contingencia de asistir estas instituciones, se agudiza en estas dos ER, en tanto funcionan en horarios vespertinos, y los docentes lo experimentan como un “ padecimiento”, ante lo cual se rinden como un dato inexorable de los procesos de reescolarización, o por lo

143 En la Resolución 814 /2004 Anexo V, se considera que la evaluación de la asistencia del estudiante se efectuará sobre la base del total de horas cátedra de la asignatura. Aquel que haya perdido las condiciones de regular, podrá rendir examen en condición de libre o recurrar la asignatura.

contrario despliegan estrategias artesanales definidas en función de no discontinuar el aprendizaje individual, a partir de trabajos prácticos recuperatorios o de apoyo escolar, más que por modificar la dinámica de monocronía que se despliega en los procesos pedagógicos.

Tenemos chicos que arañando llegan al 50% porque han tenido dificultades enormes, chicos que han sido operados, han estado presos, han tenido embarazos conflictivos, los embarazos no siempre son fáciles en esta escuela, en edades muy tempranas, con abandono familiar que los transitan muy solitas” (Prof. de Matemática/ Caso 3).

La cuestión del ausentismo excede, pero totalmente. El 80% de las chicas que van a la escuela de reingreso son alumnas madres, vienen a cursar dos semanas. Dos semanas la pasan por el plan de alumnas madres porque se les enferman los chicos porque tienen problemáticas de vivienda, que los echan los padres o se pelean con la pareja, y empiezan a boyar entre paradores, casa de abuela, casa de tía, restricciones para poder llegar porque la pareja le quiere pegar, como nos pasó el año pasado que a una chica el pibe le quiso pasar por encima con el auto en la puerta y la tuve que agarrar con otra profe y llevarla a hacer la denuncia. (Prof. CVT/ Caso 4)

El ausentismo yo lo padezco. Digo que son estudiantes itinerantes. O sea, el lunes tengo unos chicos, el martes tengo otro grupo de chicos, la semana que viene. Es como que se van rotando, y eso hace muy difícil avanzar en el proceso. (Prof. de Historia/ Caso 4)

Al ser vespertina hay mucho ausentismo, porque tenés otras realidades que contemplar. La gran mayoría trabaja, la gran población de mujeres si no es mamá cuida hermanitos. Tengo un montón de chicas que trabajan. Entonces tenés que contemplar ciertas realidades. Tampoco podés cumplir a rajatabla lo de las 14 faltas y la reincorporación, que si citamos a tu mamá. Tenés que ser un poco más flexible en este modelo de colegio. (Asesora Pedagógica. Caso 3)

Yo en mi materia tomo lista y tomo lista por hora, en realidad es lo que hay que hacer, pero a los chicos les queda claro que yo lo hago y que si quedan con un porcentaje de menos del 60% no aprueban la materia por más que tengan otras notas, digamos. Es por cuatrimestre, en el 1^{er} cuatrimestre pueden quedar ausentes, y si en el 2^o cuatrimestre lo revierten, porque quedan en cero de vuelta, tienen la posibilidad de en diciembre recuperar el cuatrimestre que les quedó ausente. Si tienen ausente y ausente no. En los dos cuatrimestres o en uno de ellos como para poder tener la chance de rendir en diciembre lo que tienen bajo. Si en los dos cuatrimestres les queda ausente, le queda ausente. Por supuesto es una escuela que se tiene mucho en cuenta los inconvenientes que le van surgiendo, hay chicos que les surge un trabajo y tienen la necesidad imperiosa de trabajar y se le busca la vuelta, se busca acotarles el horario, acotarles las materias que cursan (Prof. de Matemática/Caso 4)

Asimismo, la intermitencia de dichas trayectorias se agudiza en los primeros años, y más precisamente en los niveles 1 y 2 de los trayectos escolares, en los cuales habría un efecto “colador” (Nobile, 2013), en cuanto a procesos de abandono, en tanto en los últimos años, habría mayor continuidad en la asistencia y retención, al tiempo que se configura el oficio de alumno, como se retomará en el Capítulo 6. Al respecto un profesor de una de las ER señala lo siguiente:

“Ahí hay una cuestión muy marcada en esta escuela, entre 1° y 2° año y 3° y 4°. Porque el alumno que llega a tercero y cuarto ya tiene un recorrido en la escuela y ya tiene una escolarización, ya adquirió el hábito de venir a la escuela, de venir a las materias, trabajar. Ese hábito es el que se trata de inculcar en 1^{er} y 2° año, el inculcar a los chicos el hecho de que tengan que venir a la escuela, que eso es algo que realmente cuesta. Te encontrás con un alumno que viene, luego desaparece por algunas semanas, después vuelve, con las dificultades que eso te acarrea a vos cuando tenés que diagramar y llevar a cabo un plan de estudios” (Prof. Geografía/Caso 3).

Finalmente este proceso oscilante de escolarización de “idas y vueltas” (Briscioli, 2013), amplifica el crecimiento de la sobreedad, de dichos estudiantes, junto a una acumulación de cantidad de años para finalizar los estudios secundarios, como se abordó en el Capítulo 4. No obstante, la sobreedad, en el plano de las representaciones de los docentes de estas instituciones, no se expresa como un problema que altere el trabajo pedagógico, en cierta medida por las identidades que construyen en su socialización profesional, en instituciones creadas bajo el propósito de la reescolarización, y por resultar los agrupamientos de estudiantes, grupos pequeños con lo cual se facilita el trabajo individualizado.

Al decir de Terigi (2008) “la sobreedad “se disuelve como un problema tipificado en los sistemas educativos y las culturas escolares, lo cual evidencia que no es un problema “per se”, sino que se convierte en dificultad en relación con los supuestos que sostienen la organización temporal de la escolarización que define un ritmo esperado – transformado en “normal”– de despliegue de las trayectorias educativas” (p. 172).

Sí. Hay chicos de 15 y de 17. Hay intereses distintos en los chicos, es como que están más en la edad del pavo. Acá no tanto. Es verdad que hay muchos que por ahí son callados. Pero es cuestión de uno, de buscar la vuelta para que empiecen a hablar. Es trabajoso porque tenés que estarle muy encima. Pero sí, les cuesta. Pero después lo van sacando. (Prof. Caso 3)

Esa heterogeneidad acá ponele, ninguno tiene 12 o 13, arrancan en 1^{er} año con 14 o 15 años. Hasta 20 o 21 cuando llegan a 4°. Yo no lo siento como un problema eso, no me dificulta a la hora de integrar grupos porque tal vez, sí se siente en la dinámica de los cursos en sí. En 1^{er} año que tiene 10 chicos de 15 años a 4° que tiene 10 chicos de 20 años. Es diferente por la dinámica del curso entre sí. No tenés dentro del curso tanta diferencia de edad. En 1^{er} año tenés 14, 15, 16. Es una franja de 4 años, entonces no se siente tanto la diferencia” (Prof. Caso 3)

En este marco, y tal como fue abordado en el Capítulo 4 en relación con la cursada por trayectos y las consideraciones críticas por parte de algunos docentes, el egreso en las ER se configuraría como un proceso complejo dado la intermitencia en la asistencia, la recursada de materias (particularmente en los primeros niveles), y efectos no deseados de la atención a ritmos individualizados de aprendizaje, que conspiraría en ciertos casos, contra los tiempos de egreso de los estudiantes implicando en los casos que quedan espacios

curriculares pendientes por acreditar para la finalización de los estudios, la puesta en juego de una voluntad individual junto con apoyos y la acción tutelar de estas instituciones.

4.3. Egreso y finalización de la educación secundaria

El egreso de los estudiantes de las ER constituye un desafío institucional y subjetivo en el que se articulan fenómenos de abandono, especialmente de los primeros niveles junto con trayectorias escolares intermitentes durante la permanencia en dichas instituciones.

Como lo anticipa Briscioli, (2013), en su estudio sobre las trayectorias en estas instituciones, se presenta un escenario complejo al finalizar la cursada bajo un régimen por materias, aunque resulte extensivo al nivel secundario común por el cual los “egresados” quedan exentos de la obligación de la cursada/asistencia, aunque, en términos formales, adeudar una o más materias de cualquier año, implica la imposibilidad de graduarse efectivamente” (p.359). En dicho trabajo en base a una muestra de estudiantes se calculó las edades y los tiempos previstos para la finalización, en base a un análisis pormenorizado de las trayectorias escolares de dicha muestra, con un promedio de duración de 6,8 años y la edad estimada de finalización es de 19;8 años.

Cabe considerar, tal como se formuló en las preguntas introductorias al capítulo, si este egreso es *el final* del recorrido de estos estudiantes por el sistema educativo, o constituye *un impulso* para continuar en otras ofertas de educación superior o formación profesional. Otro de los escasos estudios sobre egresados de estas instituciones (Nobile, 2013), ya mencionado anteriormente, da cuenta de que un grupo mayoritario expresa una condición social de alta criticidad en cuanto los recursos económicos, inserción laboral, clima educativo familiar y situación habitacional, en tanto un grupo muy reducido remiten a una posición económica media que experimentó sucesivos fracasos en su escolaridad.

En ambos casos, la permanencia y egreso de estas escuelas se debió a una multiplicidad de soportes familiares y comunitarios (Por ejemplo, ONG, Iglesias y Clubes), tal como se consideró en el capítulo 1. De ahí que, como observa esta autora, la continuidad de esta población en estudios superiores (no universitarios y o universitarios) se presenta limitada por sucesivas rupturas y abandonos que se agudizan a un más en los intentos de ingresar a estudios universitarios. Esta cuestión se retoma en el capítulo 7.

Por otra parte, de acuerdo a este estudio, la inserción laboral de estos estudiantes post egreso se caracteriza en similitud a una tendencia global del empleo juvenil, por la inestabilidad y precariedad, y en muchos casos, dichas inserciones ya existían previo al egreso, con lo cual se observaría el peso que tiene la condición social de vulnerabilidad de estos estudiantes para el ingreso a este segmento del mercado, más allá de disponer de la titulación de este nivel.

En el proceso de investigación realizado respecto de los procesos de finalización y egreso en las ER, durante el período 2007-2015, se observa un incremento exponencial cercano al 800% (Cuadros 8 y 9) dado que en los primeros años el egreso, por ser una etapa fundacional de estas instituciones, no fue superior a un promedio anual de veinticinco estudiantes, los cuales en su mayor parte, se estima (por no disponer de fuentes oficiales o institucionales al respecto), fueron matriculados en los trayectos de los niveles III y o IV

Este incremento del egreso cobra impulso entre el 2009 y 2010 y tiene varios motivos, entre otros una disminución de los índices de abandono escolar, tal como se observó en el punto anterior, junto con una mayor estabilización de los mecanismos de gestión institucional (Krichesky, et al, 2007). Al mismo tiempo a partir del 2010, se produce con un promedio del 6% en la mayoría de las ER, siendo una primera cohorte de estudiantes, potencialmente inscriptos quizá, durante los primeros años de creación 2004- 2005, En el periodo 2011-2015, el egreso es relativamente estable, con una pequeña baja al 2013, y un incremento significativo al 2015, del 66% respecto del año anterior. (Cuadro 9)

Cuadro 8
Egresados de las ER (2007- 2010)

	2007			2008			2009			2010		
	M	Egr	%	M	Egr	%	M	Egr	%	M	Egr	%
Caso 3	114	s/d	114	190	3	1,6	234	19	8,12	302	4	1,3
Caso 4	165	s/d	165	199	s/d	199	265	s/d	265	282	28	9,9
Total ER	1270	24	1,9	1544	24	1,6	1940	59	3,04	2026	116	5,7

Fuente: Relevamiento anual 2007/ 2010. UEICEE. Ministerio de Educación. GCABA.
Elaboración propia.

Cuadro 9

Egresados de las ER (2011-2015)

	2011		%	2012		%	2013		%	2014		%	2015		%
	M	Egr		M	Egr		M	Egr		M	Egr		M	Egr	
Caso 3	314	6	1,91	323	7	2,16	302	14	4,63	296	17	5,74	338	57	17
Caso 4	212	14	6,6	244	15	6,14	273	12	4,39	297	20	6,73	285	33	12
Total	2056	126	6,13	2025	125	6,17	1978	106	5,35	1985	138	6,95	1809	192	11

Fuente: Relevamiento anual 2011/ 2015. UEICEE. Ministerio de Educación. GCABA.

Elaboración propia.

En los Caso 3 y 4 entre 2011- 2015, se incrementa anualmente el universo de egresados, y exponencialmente entre 2014 y 2015, triplicando el universo de egresados en una curva ascendente similar a la tendencia general, mientras que en el caso 4, la curva ascendente, es de un 50% estimativamente.

Al respecto, una serie de testimonios, dan cuenta de una instancia compleja como se advirtió en Briscioli 2013, de finalización de cursada y de adeudamiento de materias por no haberla cursado, o promocionado, y por lo tanto con situaciones muy diversas, ante lo cual habría una ausencia de un dispositivo que intervenga, mas alla de los intentos de seguimiento institucional y de tutores de dichos estudiantes.

La terminalidad es un conflicto en las escuelas de reingreso, cómo hacés para que los chicos vengan un día. Los chicos cursan, en tanto y en cuanto tengan como cierta rutina. Pero a lo mejor si tienen que venir un día, los viernes sigue siendo un tema conflictivo. Pensamos estrategias, quichientas estrategias para resolverlo. Quiere decir que no es homogéneo temporalmente, no es que todos los pibes que están recibiendo el diploma son los que cursaron todo 4° año. O ponele que tenía tres materias. (Asesora/ Caso 3)

Hay alumnos que terminan, que cursan y que les queda pendiente alguna materia. Y el tema no es que vos tenés que venir a rendir un examen, vos tenés que venir a cursar, tenés que dedicar un tiempo semanal, asistir a la escuela. Esto alarga. Porque hay muchos alumnos que le quedaron 2 en 4° y 1 en 3° y me quedaron y dejo ahí.” (Prof. de Geografía /Caso 3)

Tenés un 60% de pibes que llegan a 4° que no se reciben porque adeudan materias de 1°, 2°, 3°, entonces no se te reciben. Entonces en 4°, en las tutorías se trabaja también eso. Por año terminan un 30%. Se les entregaba medalla y diploma a todos, y muchos chicos no entendían que el tema del diploma era simbólico, que no era el título. Entonces debían tres o cuatro materias y no iban más. Yo empecé las tutorías el año pasado a mediados de año, fue llamar por teléfono cuando los veía que venían, aparecían a los tres meses, y les decía vos no te recibiste. Y lo mandaba a la asesora a que se pongan a armar el trayecto y que lo terminen. Y se llegó a la conclusión de que se va a entregar medallas a todo el mundo y se va a hacer una mención a los 4 o 5 chicos que egresaron, que no adeudan materias, y se les va a entregar el diploma. (Prof. / Caso 4)

En definitiva, si bien el egreso evoluciona desde el 2010 a nivel interanual positivamente, a excepción del 2013 que desciende un punto, no superaría para el total de las ER de CABA un estimativo del 11%, respecto de la matrícula al 2015.

A su vez en los dos casos el promedio ronda entre un 15% y 18% y no incluye solo aquellos estudiantes que finalizan en dicho año, el último nivel de los trayectos, sino que arrastra a aquellos que acreditaron materias pendientes cursadas en años anteriores.

De todos modos, como se observa en el último testimonio de un docente, parecería que solo *de a puñado* los estudiantes de estas escuela, año a año finalmente egresan, porque acreditan la totalidad de materias previstas en el plan de estudios y cuentan, tal como se retoma de Nobile (2013) con redes y soportes materiales y simbólicos imprescindibles para la finalización de los estudios de este nivel.

Quedan por fuera de este grupo que egresa, un universo de otros estudiantes que finalizan su asistencia regular para el cursado de materias, sin su correspondiente acreditación. Dichos estudiantes, no cursan más; pero adeudan materias y que en todo caso egresarían en años posteriores, superditados como se señaló anteriormente a su voluntad y capacidad individual y al apoyo institucional

5. Las Trayectorias escolares de jóvenes y adultos en los BP

Los estudios relativos a los BP no han puesto mayoritariamente, un foco en las trayectorias escolares de sus estudiantes que transitan por estas propuestas educativas. Tal como se anticipó en la introducción, solo algunas investigaciones (Langer, 2010) y Elizalde, 2013) dieron cuenta de biografías y trayectorias, que evidencian procesos de juvenilización de dicha matrícula, como resultado de procesos de exclusión del nivel medio, al tiempo que la modalidad de educación jóvenes y adultos (EDJA) a nivel nacional creció un 51%, contra un 17% de aumento de la secundaria común; y entre 2008 y 2014 se incrementó en un 20%, con un 10% de crecimiento de la secundaria obligatoria. (Fínegan, 2016).

Esta tendencia a la expansión de dicha modalidad, no se replicó en CABA, en una retracción de la matrícula de los Centros de Educación secundaria (CENS), en un 6% para el período 2008 2016, a excepción de las Comunas 4, 8 y 11, en las que “coincide con la mayor concentración de población con secundario incompleto y/o primaria incompleta como máximo nivel educativo alcanzado (Krichesky, et al, 2018, p.16).

La información proporcionada por los relevamientos anuales de matrícula 2012/ 2016, (UEICEE, MEI, GCABA) de los BP en CABA, resulta fragmentada propio de incipientes procesos de reconocimiento por parte del Estado, entre los años 2008 y 2011, que adquiere evidencia en una serie de resoluciones y decretos, mencionados en el Capítulo 4, por los cuales se los titula oficialmente como Unidades de gestión educativas experimental (UGEE).

Entre los años 2009 y 2012, la evolución de esta matrícula marca un incremento aproximado a un 100% y entre 2013 /2015, una variación del 54%, con una disminución del 16% al 2016. (Cuadro 10). Del período 2009-2016, un 30 % tuvo un incremento de su matrícula, cercano o superior al 200%, y un 20% entre el 130% y 160%. En solo un 25% de los BP, la evolución de matrícula no supera el 50%, y solo en dos casos hay un decrecimiento de matrícula, del 16% y el 30%. (Ver Cuadro 2 / Anexo).

Cabe considerar que un 30% del total tienen un promedio de menos de 100 alumnos, pudiendo denominarse instituciones “chicas”. Por el contrario, una gran mayoría cercana al 70% tienen un alcance en su cobertura de 102 a los 196 jóvenes y adultos por año, entre los cuales se encuentran los dos casos de BP considerados en esta investigación.

Junto al incremento de la cobertura, en el periodo 2012 / 2016 el abandono con excepción del 2013 (que disminuye dos puntos) se incrementa del 23% al 27%. Este incremento se concentra en un 25% de los BP, en tanto en un 75% de los mismos el abandono se estabiliza o disminuye, lo cual implica una mejora de los índices de permanencia. (Ver Cuadro 3 /Anexo)

Cuadro 10
BP y evolución de su matrícula (2009 2016)

Años	2009	2010	2012	2013	2014	2015	2016	Crecim bruto	%
Total	602	569	1128	1499	1991	2306	1975	1373	228.1

Fuente: Relevamiento anual 2009/ 2016. UEICEE. Ministerio de Educación. GCABA.
Elaboración propia.

La matrícula del caso 5, en base a información estadística disponible a partir de su reconocimiento oficial (Resolución N.º669/MEGC/2008), presenta desde el 2012 una matrícula estable, que alcanza durante el período 2012/2016 un promedio de 200 estudiantes, aunque con niveles de abandono que rondan entre el 20% y 25%.

En el caso 6, con información disponible desde del 2012, aunque su reconocimiento se enmarca en la misma Res anterior, su matrícula resulta ligeramente más pequeña, e inicialmente con menores niveles de abandono, aunque al 2015 tuvo un pico significativo superior al 50% de su matrícula, y que supera al promedio de abandono del conjunto de 16 BP de CABA de los cuales se dispuso de información estadística, al momento de elaboración de este capítulo de la tesis (Cuadro 11).

Cuadro 11
Evolución de Matrícula y abandono escolar en los BP
Caso 5 y 6 (2012- 2016).

ANOS	2012		2013		2014		2015		2016
CASOS	MATR	Ab	MATR	Ab %	MATR	Ab %	MATR	Ab%	MATR
5	195	24,1	190	27,9	203	21,2	210	18,6	189
6	105	17,1	127	5,51	121	12,4	140	57,1	80
TOTAL	1128	23	1499	21,3	1991	23%	2306	27,4	1975

Fuente: Relevamiento anual 2012/ 2016. UEICEE. Ministerio de Educación. GCABA.
Elaboración propia.

En las entrevistas realizadas a los profesores de los dos BP, se alude no sólo a problemáticas de abandono, sino a trayectorias intermitentes expresadas en ausentismos recurrentes y en ciertos casos como fenómenos prolongados en el calendario anual, tal como se consideró para los estudiantes de los CESAJ y de las ER.

No obstante, se registra una perspectiva desde sus coordinadores y docentes, de prescribir la asistencia a clases como obligación, como contracara del derecho, que desplazaría el supuesto de víctimas de la vulnerabilidad y que los interpela como sujetos de derecho, como parte de su elección, voluntad e implicación y parte de las luchas y demandas sociales de los BP, de finalizar los estudios secundarios. Como señala Núñez, (2007) el individuo “ha de querer, es decir, consentir o disponerse, de alguna manera, a ocupar ese lugar que le es dado para su humanización y para su incorporación a la vida social (pasaje de ser biológico a sujeto social)” (p.4)

En este sentido, la asistencia a clases, paradójicamente al espíritu democrático y emancipador de los BP, constituye uno de los parámetros organizacionales y pedagógicos para evaluar y acreditar los logros alcanzados en diferentes asignaturas y su promoción.

Si bien, en el Caso 5, la problemática de las condiciones de vulnerabilidad resulta mencionada como factor que incide el despliegue de trayectorias intermitentes, se resalta en las entrevistas a sus docentes la exigencia de asistir y el despliegue de estrategias

institucionales y pedagógicas asociado tanto a la acción tutorial como al trabajo de los días viernes, que se expresa en un espacio no obligatorio pero de recuperación de contenidos o de apoyo escolar como se consideró en el Capítulo 4. Testimonios al respecto consideran:

El ausentismo y abandono es bastante alto. En todos los años, la caída de matrícula es un poco menos de la mitad de los inscriptos, por distintas razones. En primer año se da mucho, obviamente en los tres años aspiras a que se apropien de contenidos, en primer año se trabaja fuertemente la vinculación con la escuela. Que descubran que son capaces de sostener un año de escolaridad. Hay estudiantes que se caen y este período es particularmente sensible. La matemática, la necesidad laboral (Coord. BP/Caso 5).

En el Caso 6 cabe considerar que entre las condiciones de vulnerabilidad se suma el fenómeno migratorio que atraviesa una gran parte de la población que asiste a dicho BP, por lo cual su asistencia regular en ciertos casos se interrumpe por períodos extensos. De todos modos, la asistencia al BP resulta necesaria y exigida tanto por la acreditación de trayectos previos realizados en países limítrofes, cuya tramitación legal es de alto costo para esta población joven y adulta, como para sostener su cursada en estos espacios educativos.

De todos modos, en los testimonios de diferentes actores del BP se visualiza como la cuestión asistencia regular al BP constituye un problema de deliberación colectiva, que en ciertos casos pone en juego los mecanismos de promoción del año en curso, reconfigurando en la arena del movimiento social, ciertos principios regulatorios del formato escolar canónico, que se pretende alterar, como alternativa pedagógica.

En relación con la asistencia, pueden faltar una vez en el mes por cada área. Entonces si faltó a Lenguaje en la semana uno, hasta la semana cuatro no podría faltar a Lengua. Muchas veces se flexibiliza bastante. Aunque también hay que poner límites aún con los problemas con los que vienen. Entonces ahí mismo ¿Por qué este faltó?, entonces lo tratamos de resolver colectivamente, que los propios compañeros de la persona que este faltando sean los que opinen y digan si le dan una oportunidad más al que faltó tres veces en la materia y era uno el máximo. Ahora, después hay cuestiones de fuerza mayor, enfermedades y eso se termina reviendo Los estudiantes que repiten, generalmente no vinieron una parte del año. También hay momentos en los que ellos tienen que exponer algo, que tuvieron mucho tiempo para trabajarlo y que la prueba es sorpresiva. O si saben el día, pero no saben qué le van a tomar. Nosotros les hacemos hacer trabajos prácticos por grupos, nos gusta que trabajen por grupo, les proponemos que investiguen sobre cierta temática y que tal día ellos van a ser los profesores que nos enseñen a nosotros. Los que tenemos que hacer repetir un área también repiten otra, y en otra pasaron raspando. (Coord. Caso 6)

Sí, el año pasado repitieron el año tres estudiantes, fue muy duro. Pero lo que pasa es que nosotros hacemos como devoluciones. Entonces nos sentamos como ahora y entonces les preguntamos a ellos. Les decimos nuestra opinión y después les decimos a ellos que sinceramente nos digan si creen que están para pasar. Por ejemplo, el año pasado yo estaba en 2º año y no estaban preparados para pasar a 3º. Y si no empieza a ser como un chino básico, en el que se frustran y no avanzan. Entonces era importante que entiendan lo que les decíamos, que nosotros nos basáramos en hechos concretos (Prof. Matemática/ Caso 6).

Por último, cabe considerar que el egreso en los BP no tiene antecedentes en la investigación educativa, con lo cual el estudio de tendencias relativas a la finalización de estudios secundarios de jóvenes y adultos que transitan por estas organizaciones sociales constituye un área de vacancia. Si se considera el período 2009/2016, las tendencias son incrementales en similitud a lo que sucede en las ER.

De todos modos la información disponible es muy irregular, en tanto hay periodos (especialmente 2013) que no se dispone de información, al tiempo que el universo de BP reconocidos oficialmente se va modificando.

Hacia al 2009 el cúmulo de egresados registrados era de muy baja escala, en tanto se disponía de información de solo seis (6) BP, y se registraba 25 egresados. Por otra parte, en los años 2011- 2013, no se dispone de dichas organizaciones de registros de egreso en el Relevamiento Anual (Cuadro 12), lo cual no quita que las propias instituciones cuenten con sus registros sobre egreso para estos años. Hacia el 2014 con información de 16 BP, se contabilizaron 223 egresados. No obstante en los siguientes años (2014 y 2015), el egreso disminuye un 5% al igual que su matrícula inscripta, con un incremento de un punto en el período 2015-2016.

Cuadro 12
Matrícula y Egreso en BP de CABA (2009- 2016)

Años	Matricula	Egresados	%
2009	602	25	4,15
2010	569	36	6,33
2012	1128	34	3,01
2013	1499	--	--
2014	1991	232	11,65
2015	2306	235	10,19
2016	1975	223	11,29

Fuente: UEICEE, MEI, GCABA. Relevamiento Anual 2009-2016
Elaboración propia

Si se compara la magnitud de los egresados de los BP con la de los Centros de Educación secundaria (CENS) de la Ciudad, la proporción es muy menor. Al 2016, los CENS tenían 1674 estudiantes que finalizaron su secundaria, en tanto el egreso en los BP, representa en relación a dichos Centros, un 14%. (Krichesky (coord.) *et al*, 2018).

En el caso 5, el volumen de egresados sigue una leve tendencia al crecimiento, sobre todo entre los años 2014 y 2015, aunque en 2016 desciende levemente (Cuadro 13). Desde

el 2009 al 2016, los egresados oscilaron entre 9 y 14 estudiantes. En proporción, este volumen representa entre un 4 % y un 7% de la matrícula de los años consignados, en una dinámica de abandono con una tendencia del 25% y una disminución al 18% para el 2015.

Para el caso 6, los datos de egreso recién se encuentran disponibles hacia el 2014, con 9 egresados, representando un 7.4% de la matrícula total de dicho año. Al 2015 al tiempo que aumenta la matrícula, también se incrementa el volumen total de egresados, al 20% de estudiantes. Del mismo modo al año siguiente, pese a una baja de matrícula, se sostiene la curva ascendente de egresos al 26,3%, aunque con niveles de abandono cercano al 57%.

Cuadro 13
Evolución de matrícula y egresados (2012-2016)

AÑOS	2012		2013		2014		2015		2016	
	MATR	% EGR	MATR	% EGR	MATR	% EGR	MATR	% EGR	MATR	% EGR
5	195	4,6	190	S/inf	203	6,9	210	6,7	189	6,13
6	105	S/inf	127	S/inf	121	7.4	140	20	80	26,3
TOTAL	1128	3%	S/ inf	S/inf	1991	11,6	2306	10,2	1975	11,3

Fuente: UEICEE, MEL, GCABA. Relevamiento Anual 2007-2010.
Elaboración propia

Debería considerarse que el proceso que lleva a los alumnos al egreso es complejo, en similitud a lo que acontece en los CESAJ y las ER, dada la intermitencia en la asistencia y sucesivos procesos de abandonos y reingresos, como se consignan en entrevistas a los profesores. Por otra parte, este egreso es acumulativo, como sucede en las ER, dado que junto con los que cursaron con cierta regularidad se adicionan aquellos que solamente adeudaban alguna materia, aunque ya no era matrícula regular. Por lo tanto, cada tanto es esperable que aumente considerablemente la cantidad de egresados de distintas cohortes.

De todos modos, como se analizará en el capítulo 7 respecto de las anticipaciones y proyección del futuro educativo post secundaria, en los BP el egreso y sus trayectos posteriores, no aparece librado solo a voluntades individuales. Además de soportes materiales y simbólicos con lo que dispone un futuro egresado de las ER, en estas organizaciones se despliega un capital social propio de alianzas y redes que habilita que, en ciertos casos, los estudiantes continúen en estas organizaciones con diferentes tareas,

posiciones, y algunos de ellos como docentes, como parte de un sentido de comunidad, derivado de sentimientos de pertenencia y un imperativo de emancipación social.

6. Síntesis y recapitulación.

Entre la intermitencia, y los sentidos diversos de las trayectorias.

Las biografías escolares, de adolescentes y jóvenes que reingresan a los CESAJ, las ER y los BP, expresan, tal como se observó en estudios previos y la investigación realizada, recorridos itinerantes y de exclusión del sistema educativo. Mientras los adolescentes que asisten a los CESAJ tienen hitos de fracaso en el nivel primario y secundario, en los estudiantes de las ER y BP el epicentro de crisis se encuentra en el nivel secundario, con una circulación interrumpida de pasajes por un promedio, entre dos y tres escuelas de este nivel.

Asimismo, los fenómenos de autoculpabilización y vínculos centrados en el maltrato y/o el desprecio son, junto a la condición social de vulnerabilidad (CSV), tendencias recurrentes en las voces de dichos estudiantes, intervinientes en los procesos de abandono de los primeros años del nivel secundario.

No obstante, en los jóvenes que asisten a los BP, el foco de sus narrativas se expresa en una problematización de la autoridad, las reglas institucionales que obstaculizaron su participación y las prácticas docentes que junto con el maltrato, profundizaron su desconexión en la escuela secundaria y el conocimiento escolar, ampliando las brechas entre los intereses, demandas propias de la cultura juvenil y la cultura escolar.

Respecto de las trayectorias escolares que se desarrollan en estas instituciones con variaciones del formato escolar, una primera lectura de la evolución de matrícula de los CESAJ da cuenta del incremento interanual de dichos Centros durante el período 2010-2015 los CESAJ, y del mismo modo, un crecimiento sostenido de la matrícula de las ER y los BP, durante los períodos 2005/2015 y 2012 /2016 respectivamente.

La expansión de la matrícula de dichas instituciones, expresa una demanda social sostenida en contextos de pobreza urbana y vulnerabilidad por el reingreso de adolescentes y jóvenes a estas instituciones como segunda o tercera oportunidad para finalizar sus estudios secundarios. No obstante, pese a disponer en dichas instituciones condiciones de escolarización alternativas al nivel secundario (Briscoli, 2013), las trayectorias se

configuran con intermitencia, en un despliegue irregular de fenómenos de ausentismos y abandonos temporarios. Es decir, pese a las variaciones de formato y régimen académico, en la experiencia de reingreso persisten modos de cursada muy críticos, particularmente por el contexto territorial y las condiciones sociales de vulnerabilidad de su población.

Esta lectura acerca de los límites de un cambio de formatos para alterar el curso de las trayectorias escolares de esta franja de población adolescente en CSV, fue considerado en estudios realizados en Chile al analizar que menos del 50% de la población que se incorporó a esta modalidad completó exitosamente el proceso de reescolarización (MINIEDUC, 2010. Espinoza, et al 2016)

En los CESAJ, los promedios de abandono para el período 2012/2015 (Caso 1) y 2010/ 2015 (Caso 2) son del 23% y del 22%, duplicando, o más, al 2015 los promedios vigentes en Conurbano, cuyos rangos para el 1ero y 2º año son del 3% y 10,5%, respectivamente. En las ER, para el período 2004/ 2015, disminuye el abandono (del 20% al 15%), aunque no de modo lineal, aunque vuelve a incrementarse al 2006 (27%) y 2013 (21%). Para los casos estudiados, el abandono no disminuyó sensiblemente si tomamos las dos puntas de este período, con promedios del 35% (Caso 3) y 30% (Caso 4).

En el análisis de la matrícula de los BP durante el período (2012-/2015), se observó un leve incremento del abandono del 23% al 27%, con una situación diferenciada entre los casos 5 y 6: mientras en el primero hay una disminución del 24% al 18%, con incrementos y bajas en los años que median en este período; en el Caso 6 hay un incremento del abandono (del 17% al 57%), con lo cual durante este período se triplica la pérdida de estudiantes.

En este marco, las proporciones de estudiantes que finalizan anualmente sus estudios y por tanto egresan, resultan de bajo alcance por sus CSV y la propia dinámica de sus trayectorias. En el caso de los CESAJ y las ER la cursada por materias y no en bloque, influiría que los egresos anuales de la población no resulten, a diferencia de la escuela secundaria común por una cohorte formal o teórica.

En los CESAJ, al no existir información estadística provincial de esta oferta en lo que respecta a su cobertura e indicadores educativos, no se podría constatar una tendencia provincial sobre el egreso en dichos Centros.

En un plano institucional, para el período 2014-2015 se registra una variación interanual del nivel de egresos, dados los itinerarios organizados en base a los ritmos de aprendizaje y de acreditación de los saberes disciplinares. De acuerdo a esta investigación se

concentran en el Caso 2 las mayores proporciones de egresos, en cierta medida por su proximidad espacial e intersubjetiva de los estudiantes del Centro con estudiantes y docentes de la escuela secundaria que lo alberga en el mismo predio físico., tal como se describió en la introducción de la tesis y otros apartados.

En las ER de acuerdo al Relevamiento Anual (2005/2015), luego de una primer etapa que no acumula en sus egresos a más del 2% de sus matrículas, dado su coincidencia con una primer etapa de creación de dichas instituciones (2004 /2005) y el período temporal necesario para finalizar este itinerario formativo.

Por otra parte, entre 2011/ 2015, se registra una curva ascendente cercano a un 6%, con picos al 2015 que duplican a nivel global dicha tendencia al 11%, y en uno de los casos se aproxima al 18%, propio de un proceso acumulativo de estudiantes de diferentes cohortes, que acreditan materias pendientes luego de haberlas cursadas en años anteriores. De igual modo, en los BP el egreso para el período 2009/2016, se presenta con tendencias incrementales del 6% al 12% y variaciones de acuerdo a los casos 5 y 6, entre el 4% al 7% y del 7 al 26%, con un abandono escolar creciente en este último bachillerato.

De todos modos, la poca visibilidad del problema del abandono en la narrativa de los coordinadores y docentes de los BP, se vincularía, entre otros aspectos, a un desplazamiento, considerado en los capítulos 2 y 3, del discurso sobre las CSV que enrola a los estudiantes, como “víctimas y resilientes”, por una perspectiva crítica, que hegemoniza otros modos de significar las trayectorias y por lo tanto de la experiencia escolar, asociada a procesos de agenciamiento como posibilidad colectiva y política de actuar (Ema Lopez, 2004, Giddens, 1986) tal como se consideró en el Capítulo 4, y se profundiza en el Capítulo 6 a partir de los procesos de sociabilidad política.

Este modo de subjetivar las trayectorias se presentaría en las antípodas de las narrativas de los docentes y estudiantes de los CESAJ y ER, en los que a la intermitencia de sus biografías y trayectorias subyace un supuesto de resiliencia¹⁴⁴ respecto de sus modos de transitar por el sistema educativo, como víctimas de sus CSV. Dicha resiliencia, no se

¹⁴⁴ La resiliencia, analizada en el trabajo social y en los campos de la salud y la educación, entre otros por Milstein y Henderson, (2003), Losada y Latour, (2012), se retoma en otros ensayos (Tedesco y Lopez, 2002, Navarro, 2004, Bonal y Tarabini, 2010), en contextos de ampliación de la obligatoriedad del nivel secundario, como modos de enfrentar condiciones sociales críticas y romper cierto determinismo del origen social. Este enfoque resulta controvertido, como se advierte en Neufeld y Thisted (2009) con el riesgo de sopesar las capacidades individuales respecto de las condiciones de escolarización que se movilizan institucionalmente

circunscribiría de acuerdo a las entrevistas a docentes de los CESAJ y las ER solo a ciertas capacidades individuales para superar adversidades, en sus trayectorias y experiencia social. Se amplía en su alcance al papel de soportes de sus referentes próximos (de la esfera familiar y vital), y de la escuela, y el despliegue de relaciones pedagógicas, formas de reconocimiento en las que asumiría cierta centralidad de la dimensión afectivo y emocional, exigencias de logro y que amplíen su autoconfianza en la experiencia escolar.

Estos procesos antinómicos de sortear las adversidades en sus trayectorias, se replicaría en los procesos de sociabilidad que se producen en la experiencia de reingreso, como se analizará en el Capítulo 6.

ANEXO

Cuadro 1. Evolución de matrícula y abandono escolar en Escuelas Secundarias de Reingreso de CABA. 2005- 2010

	2005		2006		2007		2008		2009		2010	
	Mat	Ab										
1	159	8,2	166	20	193	S/D	234	S/D	312	11	278	13
2	120	25	125	21	120	S/D	105	S/D	136	46	130	15
3	129	41	186	27	193	S/D	207	S/D	229	2,2	226	0,4
4	77	23	114	34	114	S/D	190	S/D	234	0	302	0,3
5	96	9,8	147	32	165	S/D	199	S/D	265	0	282	0
6	155	16	231	S/D	292	S/D	360	S/D	365	18	443	0
7	N/C	s/d	31	S/D	142	S/D	179	S/D	212	9,4	179	8,4
8	N/C	s/d	20	S/D	51	S/D	70	S/D	100	0	100	7
TOTAL	736	21	1020	27	1270	S/D	1544	S/D	1853	10	1940	4

Fuente: Relevamiento anual 2005 / 2010. UEICEE. Ministerio de Educación. GCABA.
Elaboración propia

Cuadro 2. Evolución de matrícula y abandono escolar en Escuelas Secundarias de Reingreso de CABA. 2011- 2015

	2011		2012		2013		2014		2015	
	Mat	Ab								
1	278	20	309	11	344	29	335	6	306	6,9
2	185	23	174	10	143	0,7	152	5,3	175	0
3	262	1,9	254	0,4	245	6,1	235	5,1	247	7,3
4	314	13	323	9	302	24	296	18	338	35
5	212	36	244	34	273	31	297	29	285	30
6	459	17	458	22	431	31	380	33	369	15
7	201	10	198	6,1	179	12	171	9,9	170	10
8	115	15	96	3,1	108	1,9	112	5,4	95	0
TOTAL	2026	16	2056	14	2025	21	1978	16	1985	16

Fuente: Relevamiento anual 2011 / 2015. UEICEE. Ministerio de Educación. GCABA.
Elaboración propia

Cuadro 3 – Evolución de matrícula / crecimiento bruto y % de alumnos en BP 2009-2016. CABA

BP	2009	2010	2012	2013	2014	2015	2016*	CRECIM. BRUTO	CRECIM %	AL. PROM X AÑO
1	s/d	62	s/d	s/d	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
2	50	s/d	56	143	249	272	187	137	274.0	160
3	115	115	102	147	188	174	80	-35	-30.4	132
4	179	208	195	190	203	210	189	10	5.6	196
5	s/d	s/d	113	115	135	159	94	-19	-16.8	123
6	90	s/d	110	135	96	114	104	14	15.6	108
7	133	130	137	134	133	151	144	11	8.3	137
8	35	54	112	129	131	131	122	87	248.6	102
9	s/d	s/d	50	81	102	115	133	83	166	96
10	s/d	s/d	105	127	121	140	80	-25	-23.8	115
11	s/d	s/d	108	170	285	345	345	237	219.4	251
12	s/d	s/d	40	59	120	109	105	65	162.5	87
13	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	91	91	0	0	91
14	s/d	s/d	s/d	42	109	134	134	92	219.0	105
15	s/d	s/d	s/d	27	48	57	63	36	133.3	49
16	s/d	s/d	s/d	s/d	71	104	104	33	46.5	93
TOTAL	602	569	1128	1499	1991	2306	1975	1373	228.1	---

Fuente: Relevamiento anual 2005 / 2016. UEICEE. Ministerio de Educación. GCABA.
Elaboración propia

Cuadro 4 – Porcentaje de Salidos sin pase. 2012-2015 BP / UGEE. CABA

BP	2012	2013	2014	2015
1	S/D	S/D	S/D	S/D
2	0	26.6	17.7	16.2
3	4.9	27.2	49.5	72.4
4	24.1	27.9	21.2	18.6
5	49.6	18.3	45.9	66.0
6	25.5	26.7	14.6	21.1
7	19.7	11.2	10.5	14.6
8	14.3	11.6	3.8	15.3
9	12	13.6	23.5	33.9
10	17	5.5	12.4	57.1
11	20	21.8	24.2	20.0
12	20	40.7	26.7	19.3
13	S/D	S/D	S/D	26.4
14	S/D	0	11.9	9.7
15	S/D	25.9	10.4	8.8
16	S/D	S/D	0.0	0.0
TOTAL	23	21.3	23.0	27.4

Fuente: UEICEE, MEI, GCABA. Relevamiento Anual 2012-2015.
Elaboración propia

Cuadro 5 – Evolución de egresados en BP 2009- 2016. CABA

BP	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
	1	s/d						
2	s/d	s/d	S/D	6	6,6	6	6,6	9,6
3	4,3	7,8	S/D	12,2	10,9	12,2	10,9	25
4	6,1	4,3	4,6	6,9	6,7	6,9	6,7	6,3
5	s/d	s/d	9,7	23,7	6,9	23,7	6,9	11,7
6	s/d	s/d	3,6	12,5	7	12,5	7	12,5
7	6,8	13,8	5,8	6	2,6	6	2,6	2,8
8	s/d	s/d	1,8	29	15,3	29	15,3	13,1
9	s/d	s/d	S/D	8,8	17,4	8,8	17,4	13,5
10	s/d	s/d	S/D	7,4	20	7,4	20	26,3
11	s/d	s/d	S/D	8,1	8,7	8,1	8,7	8,7
12	s/d	s/d	S/D	5	17,4	5	17,4	18,1
13	s/d	s/d	S/D	S/D	7,7	S/D	7,7	7,7
14	s/d	s/d	S/D	22	13,4	22	13,4	13,4
15	s/d	s/d	S/D	12,5	15,8	12,5	15,8	9,5
16	s/d	s/d	S/D	S/D	9,6	S/D	9,6	9,6
TOTAL	N/C	N/C	N/C	N/C	10,2	N/C	10,2	11,3

Fuente: Relevamiento anual 2005 / 2016. UEICEE. Ministerio de Educación. GCABA.
Elaboración propia

CAPITULO 6

Reingreso, sociabilidad y la configuración del oficio de alumno

Introducción

Uno de los propósitos de esta tesis se orientó a analizar las experiencias de reingreso a la educación secundaria en contextos de pobreza urbana y vulnerabilidad, y la singularidad que asume la sociabilidad de adolescentes y jóvenes que asisten a los CESAJ, las ER y los BP. La sociabilidad, resultado y proceso de interacción social, remite un conjunto de prácticas, representaciones y relaciones intersubjetivas que distan de ser transparentes a sus protagonistas.

Según Simmel (2002), “las asociaciones [modernas] están acompañadas de un sentimiento y una satisfacción en el puro hecho de que uno se asocia con otros, y de que la soledad del individuo se resuelve dentro de la unidad: la unión con otros” (p. 95). Siguiendo ese enfoque, abordado en el Capítulo 1, la sociabilidad, no es solo resultado de un proceso de inculcación de normativas y adaptación institucional. Por lo contrario implica una cuestión compleja en la que intervienen, entre otros, las biografías y trayectorias educativas previas, procesos de socialización extramuros y relaciones pedagógicas que en muchos casos derivan en un choque de culturas y tensiones con la cultura institucional, pese a las lógicas inclusivas de instituciones con variaciones del formato escolar.

Para considerar la singularidad de la experiencia escolar y la dinámica que asumen las prácticas y conductas, de los adolescentes y jóvenes en su reingreso resultan centrales como se anticipó en la introducción de la tesis, los aportes de Lahire (2004), acerca la pluralidad de los procesos de sociabilidad. De ahí que, las disposiciones incorporadas en otros contextos (familiar, escolar, religiosos, laboral, barrial), organizados en esquemas de acción¹⁴⁵ como repertorios, “no siempre reproduce directamente las maneras de actuar de su entorno, sino que conforma su propia modalidad de comportamiento en función de las diferentes configuraciones sociales en las que está inserto” (Lahire, (2006, P.4).

¹⁴⁵ En Lahire (2004) se define como esquemas de acción (sensorio motrices, de motivación, apreciación o percepción) aquello que es generalizable, y transferible de una acción a otra. No obstante, cuestiona dicho régimen de transferencia generalizada de una acción a otra (al interior de un contexto, o entre contextos discimiles). De ahí que plantee la hipótesis de una transferencia limitada y condicional

La visión de Lahire (2006) de tráfugas de clase (propio de desclasados, becarios, desarraigados que superan ciertos determinismos de sus condiciones de clase), se retoma en esta tesis en tanto da cuenta de aquellos aquellos estudiantes que reingresan a la educación secundaria, luego de sucesivos derroteros de exclusión por el sistema educativo que, aunque dispongan de matrices de socialización diferenciados y en ciertos casos contradictorios, no necesariamente configuran escenarios de conflicto, conviviendo en los mismos una diversidad de esquemas de acción que los habilitaría a configurar, en el marco de relaciones próximas de sus contextos de actuación, su oficio de alumnos.

De algún modo al complejizar los procesos de sociabilidad, se relativizan los determinismos sociales particularmente de los sectores sociales más postergados, con evidencias en estudios previos (Lahire, 1998), al analizar como en similares contextos sociales (dados niveles de ingresos y condiciones de vida equivalentes), configuraciones familiares heterogéneas, los estudiantes alcanzan procesos de integración y rendimiento escolar diversos. Según este enfoque la situación nueva que se le antepone al individuo, como *contexto de actuación*, en oposición a la idea de “transferibilidad” del hábitus (Bourdieu, 2007), cumpliría un papel central, en un juego dialéctico, entre inhibición y activación, en reactivar (sin excluir otras dimensiones del plano psíquico), una parte de experiencias pasadas, mediante analogías prácticas, para desarrollar esquemas de acción “diferentes a los diferentes contextos sociales” (Lahire, 2006, p.122).

Con la intermediación de dichas analogías, propio de semejanzas con situaciones previas, en el razonamiento práctico se movilizan “archivos del pasado” (P.103), aunque de modo condicional y limitada. Al decir de Lahire (2004) “es la capacidad de encontrar, práctica y globalmente y no intencional y analíticamente, una semejanza [...] entre la situación presente y experiencias pasadas, incorporadas en formas de compendio de experiencia” (p.101).

De ahí como es factible en la experiencia reingreso registrar prácticas que si bien se reproducen esquemas de antagonismo o conflicto con la autoridad y cultura escolar experimentado en su escolarización previa, inclusive en aquellas instituciones que, a partir de un cambio de las condiciones de escolarización, les dan acogida y hospitalidad en su reingreso, y que posteriormente se producirían, dado el contexto de actuación, ciertos ajustes o adaptaciones a las reglas institucionales. Esta hipótesis de trabajo, resulta explicativa en cierta medida, del análisis de la dinámica que asumen los procesos de sociabilidad y

configuración del oficio de alumno durante la experiencia de reingreso a los CESAJ, las ER y los BP. Digo en cierta medida, porque no se incluyen desde Lahire las formas de reoncimiento (Honneth, 1997), que intervienen a la par de estos procesos de integración.

A modo de ejemplo Lahire (2004) retomado de otro estudio por el realizado (Lahire, 1995) da cuenta como en niños de contextos adversos y en situación de fracaso escolar, en ciertos casos se producen ciertas alteraciones respecto de sus biografías previas. Señala al respecto “una parte de ellos, consigue mas o menos frágilmente, mas o menos dolorosamente, construirse esquemas culturales, en total o parcial disonancia, con los esquemas previamente adquiridos en el seno del universo familiar” (p.123

El análisis de la sociabilidad se aborda en este capítulo, como se anticipó en el apartado metodológico de esta tesis, a partir de las representaciones de profesores y estudiantes. Las mismas siguiendo a Foucault (1990b), “no son un conjuntos de signos que hablan sobre las cosas constituidas previamente al discurso, sino que son prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan “(P: 81).

Al mismo tiempo, las representaciones no expresan posiciones fijas, unívocas, ni binarias sobre posiciones docentes o estudiantes en los CESAJ, las ER y BP, en cuanto a los vínculos y relaciones pedagógicas que se ponen en juego en la tarea escolar. Si bien son configuradas, formateadas y reguladas, a partir de determinados discursos producidos en un contexto determinado, las representaciones suponen “una serie de reapropiaciones, desplazamientos de sentido y construcciones de significado por parte de los sujetos docentes que asumen una variedad de expresiones y especificidades” (Vassiliades, 2014. p. 53).

En definitiva este proceso investigación en torno a la sociabilidad que sucede en las experiencias de reingreso, permitió la exploración de diferentes procesos intersubjetivos en la relación con otros, es decir “ a las formas y actitudes hacia el encuentro o desencuentro con el otro” (Saravi, 2008, p.4), que permiten explorar la identidad y singularidad que adquieren en los diferentes contextos organizativo y pedagógicos de los CESAJ, las ER y los BP que modifican algunos aspectos del formato escolar del nivel secundario.

De ahí que en este capítulo se sistematizan, las expectativas que impulsaron el reingreso, las instancias iniciales de la vuelta a la escuela con sus tensiones y singularidades, las diferentes formas de reoncimiento que subyacen a las relaciones pedagógicas, en una dinámica de reestructuración de procesos de socialización múltiple y plural (Lahire,

2004). Finalmente otro eje de análisis resulta la particularidad con que se configura el oficio de alumno en dichas instituciones.

1- La experiencia escolar en adolescentes de sectores de pobreza y vulnerabilidad. Antecedentes del campo de investigación

Investigaciones realizadas desde mediados de los ochenta, con el foco en la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de contextos de pobreza y vulnerabilidad, destacan evidencias relativas a mecanismos de etiquetamiento y o estigmatización social, y fenómenos de violencias o conflicto escolar, propios de tensiones entre la cultura escolar, capital cultural y los procesos de socialización que trascienden la esfera familiar y escolar en “territorios con fronteras porosas, entre lo legal e ilegal, lo formal e informal que transita, de forma discontinua e intermitente” (Télez, Hirata, 2007. 2).

Entre otros antecedentes internacionales el estudio de Willis (1988), pone su centro del análisis, en las prácticas y conductas de jóvenes de clase obrera en el espacio escolar, y el modo en que a partir de relaciones conflictivas se va modelando su identidad de clase obrera. Esta oposición a la cultura escolar, en tanto acción o capacidad creativa, se comprende según Willis, a partir de una penetración limitada de formas culturales, propias de sus condiciones de existencia y sus posiciones como sujetos de clase obrera. Sin embargo, dicha oposición no es el resultado exclusivo de una determinación externa o de clase, sino también de “las actividades y hechos de cada nueva generación” (p.141).

En primera instancia la limitación se explica por la mediación del sujeto con su actividad entre los condicionantes sociales y culturales de clase. De ahí que el grupo informal resulta el modo y estrategia en el que se dinamizan estas acciones creativas, propias de la configuración de una cultura contraescolar que combina masculinidad, valoración del trabajo manual con la gratificación inmediata y el rechazo al individualismo, en detrimento de la cultura letrada y el valor de los títulos del sistema, que deriva en un círculo de reproducción y hegemonía de clase.

Como señala Willis: “la insolencia masculina, la puesta en escena dramática, la solidaridad del grupo, la importancia de un pensamiento rápido, claro y no supra moral aparece una y otra vez. [...] la violencia y su valoración forman el eje fundamental de la

ascendencia que disfrutan los colegas sobre los conformistas, en casi la misma medida que utilizan el conocimiento frente a los profesores (P. 49).

En este marco Willis resalta lo grupal para hacer frente y oposición a la cultura escolar, por vestimenta, fuerza, lenguajes, sexismo. Otra cuestión relativa a dicha contracultura, resulta su sentido colectivo y estructuración en base a antinomias en un mismo grupo de clase o de una escuela. En este caso, los “colegas”, son los que expresan una cultura contra escolar, mientras los “pringaos”, son los conformistas que expresan un proceso de adhesión al orden instituido. Así como la cultura de clase se crea en condiciones particulares, y surgen al decir de Willis “a través de la lucha definida a lo largo del tiempo con otros grupos, instituciones y tendencias” (p.74), la oposición que se expresa en la cultura contraescolar no se configura, de repente en los primeros años de la educación secundaria.

Por lo contrario, luego de un período conformista se constituiría esta cultura de rechazo, en diferenciación a la normativa y significada por los mismos docentes como expresiones patológicas que irrumpen accidentalmente en el espacio escolar.

En definitiva, esta diferenciación como un proceso de demarcación de la cultura escolar derivaría en la construcción de una cultura contraescolar, por la cual los comportamientos esperables son reinterpretados por los adolescentes en función de sus intereses, significados y expectativas e implican al decir de Willis, una “pérdida de legitimación, del paradigma institucional (p: 78). Cabe preguntarse si esto acontece con estudiantes que reingresan a la educación secundaria a través de instituciones como los CESAJ, las ER y los BP, si en sus experiencias se configurarían gradualmente una dinámica de oposición a la cultura escolar, y si la misma expresa la misma fisonomía; o si por lo contrario habría un proceso de carácter más individual y menos colegiado o inclusive sí habría esta distinción de posicionamientos (colegas y conformistas) que analiza Willis en su estudio etnográfico.

En otro estudio, McLaren (1989), aborda aspectos que surgen en el cotidiano escolar con población que vive en suburbios urbanos en las fronteras entre Estados Unidos y Canadá en la escuela de los guetos, proporcionando a partir de un diario “impresiones e ideas de sobre lo que ocurre en la escuela, tal como es vivido por estudiantes y maestros” (1984; p 46). En una colección de testimonios, impregnados por problemáticas de violencia y conflictividad social, el estar en la escuela en muchos casos se expresa según McLaren en la figura del

silencio y la nada de ojos que miran pero no expresan sentimiento alguno, y en ciertos casos, como las del alumno “Budy” estudiantes flotantes, que “vagan por las salas a su entera voluntad y son ignorados mientras no abandonen el edificio escolar. Para calificar como flotante tienes que disminuir tu conducta violenta, guardándola para enfrentamientos estratégicos (1984; p.56).

Esta idea de flotación de McLaren, remite a un modo de transitar y darle forma, a la experiencia escolar, propio de este alumnado de los sectores más vulnerables y excluidos, que se registra, como se verá en el punto 2 de este capítulo en los procesos iniciales del reingreso en los CESAJ las ER y los BP, y las contradicciones las culturas de otros espacios de sociabilidad, y la dinámica organizativa y pedagógica de dichas instituciones. En la calle, los estudiantes hacían mayor uso de sus posibilidades corporales, los símbolos orgánicos y la intuición, con lo cual los mismos, según McLaren “luchaban diariamente por reconciliar la disyuntiva entre el significado vivido de las calles y el enfoque centrado en objetivos que aprender en el salón de clases” (P: 256).

Por otra parte, dicho autor aporta una reflexión en torno a que significa ser un buen estudiante en estos grupos sociales, a partir de un estudio con un grupo de estudiantes del Bronx (Fine, 1989), y las diferencias de carácter de los que continúan en relación con los que abandonan. Desde este trabajo, ser buen estudiante urbano, implicaría de algún modo perder cierto capital cultural en torno a su mundo callejero y una adaptación pasiva, sin oposición, comprendiendo que el fracaso es en todo caso una cuestión personal. Al decir de este autor, “eran significativamente más deprimidos, menos políticamente conscientes, con menores probabilidades de ser positivos en el salón de clases, cuando no es que tenían malas calificaciones y eran más conformistas” (P. 257).

Si bien las referencias de Willis (1988) y McLaren (1989) son aportes iniciales para el análisis de las experiencias de reingreso, y las tensiones entre los procesos de sociabilidad y la cultura escolar, el estudio Dubet y Martuccelli (1998) sobre la experiencia escolar, abordado en la introducción, marcan un punto de inflexión en dichos análisis apoyados, entre otros, en Shutz (1962) y Goffman (1970, 2001), y sus análisis acerca de la interacción social, y la reciprocidad de influencias entre los individuos en co-presencia física.

En Dubet y Martuccelli (1998) las dimensiones de dicha experiencia escolar asociadas a diferentes lógicas de acción, como resultan la integración social, la estrategia y la subjetivación, por las cuales la socialización lejos se encuentra de ser solo la interiorización

de un hábitus y por lo tanto de normas y o valores o “de la adhesión a formas legítimas de autoridad” (p, 80). A través de la estrategia y la subjetivación, propias de los recursos y competencias del individuo para apropiarse e implicarse en las reglas de juego institucionales, al mismo tiempo que toma distancia y en tanto sujeto desarrolla una capacidad crítica de su propia experiencia.

Al decir de Dubet y Martuccelli, en esta lógica propiamente subjetiva de la acción, los estudiantes “declaran sus intereses, sus pasiones, sus entusiasmos, o por el contrario su fastidio o cierto disgusto por tal o cual disciplina afirmando así una doble distancia al conformismo de la integración y de la utilidad escolar sola (p.83)

Por otra parte, estas lógicas de la experiencia, se encuentran atrapadas por demandas de reciprocidad en el vínculo pedagógico, dadas entre otros aspectos, por las tensiones entre la cultura escolar y cultura juvenil que se exagera en sectores sociales más postergados. En dichas tensiones, en situaciones educativas donde reina la rabia y el menosprecio como transfondo de las acciones intersubjetivas, interjuegan los payasos y bufones como dos caras de la experiencia escolar, en tanto: “el payaso denuncia a la escuela y todo lo que procede de ella es nulo desde la cantina a las clases. Si el payaso está en la escuela, su honor es no participar subjetivamente de ella y rechazar por principio todo lo que proceda de la forma escolar “(P.240).

De todos modos, para Dubet y Martuccelli, el payaso no resulta la expresión de la cultura obrera y las conductas de oposición (emergente en la figura de los “colegas” en Willis). Sus conductas se asocian a fenómenos de rabia, emparentadas con experiencias de menosprecio en contextos de violencia y exclusión, originada según dichos autores, en “el sentimiento que les producía el hecho de chocar contra una dominación social tan profunda como difícil de nombrar” (p. 50), que se manifiesta en la escena escolar, sin una organización colectiva que lo respalda. Por lo contrario, el bufón adopta un sentido similar a los *pringaos* de Willis, considerados desde la visión de los mismos jóvenes, como egoístas, obsecuentes y conformistas para el logro de su propio éxito en la vida escolar.

En Argentina y en otros países de la región los estudios en torno a la experiencia escolar en base a las representaciones de adolescentes, (Dussel, et al 2007; Núñez, 2015, Guerra y Guerrero, 2004, Guzmán y Saucedo, 2015, Weiss, 2015, D Aloiso, 2017), dan cuenta de la centralidad que asumen las prácticas y experiencias de sociabilidad, para dichos estudiantes y por lo tanto de relacionarse con otros, como “espacio-tiempo de sociabilidad”, (D Aloiso,

2017, p.5). Según Weiss, esta vida juvenil no se restringe a la actividad académica o a espacios por fuera de la misma. Se despliega también “durante el tiempo de clase, sustrayendo tiempo a la actividad escolar para bromas o intercambios (de tonos y juegos en celulares, música y cómics, entre otros), hasta las diversas conversaciones que surgen espontáneamente sobre los temas más variados” (p.9).

Junto a su sentido afectivo como soporte y del lazo de estar junto a otros, otra dimensión común de dicha sociabilidad resulta, el valor del respeto (Sennett, 2003, Bourgois, 2015), que habilitaría, como se analizó en el Capítulo 1, la posibilidad de un reconocimiento recíproco propio de una forma del vínculo emocional y de convivencia con otros, y que en su ausencia, se desplaza al conflicto escolar.

En este marco, la cuestión del respeto analizado en (Núñez, 2007, Aleu, 2017)¹⁴⁶, podría ser un emergente del papel que asume la disciplina, la autoridad y la convivencia y un reconocimiento con el que se tramitan las relaciones pedagógicas. De este modo la sociabilidad con la mediación de un proceso de subjetivación, se despliega “más allá” de valores dominantes (sociales e institucionales), con el desarrollo de normas y valores propios, con disputas por significados sobre las funciones de la escuela y modos de vivir la temporalidad (Núñez, 2015).

Dicho proceso de subjetivación, les imprime un sello de clase a sus futuros educativos asociados, de acuerdo a su condición social, a un plano inmediato de inserción al mundo del trabajo, o como eslabón en sus trayectorias para el nivel superior, o la búsqueda de desarrollo profesional y prestigio; con una hegemonía que descansa, más allá de los diferentes grupos sociales, en la creencia que el pasaje por la escuela dinamiza ciertas *rupturas* en giros biográficos (D Aloiso, 2016) en relación a su condición social o de clase.

Asimismo dichas rupturas que impactan en las trayectorias escolares a partir de accidentes vitales o acontecimientos, pueden reconfigurarse (en un sentido positivo), como “giros de existencia” (Leclerc-Olive, 2009). Los mismos surgen en estudios basados en relatos autobiográficos, a propósito de los cuales el sujeto “interpela las representaciones sobre sí mismo y sobre el mundo son alteradas, y se producen múltiples disonancias (cognitivas, afectivas, morales) (Capriati, 2014, p. 114). En dichos relatos se interpretan

¹⁴⁶ En Aleu (2017) se analiza el respeto en base a relaciones que se configuran en instituciones que desarrollan el Programa Nacional Club de Jóvenes (CAJ) con más horizontalidad e informalidad, y un trato con adolescentes enfrentado al modelo disciplinar al de la escuela secundaria.

acontecimientos del pasado (tiempo del antes) y ciertas experiencias que movilizaron (tiempo del después), y aquellos acontecimientos significativos que como soportes, provocarían dichos giros, y permitirían en ciertos casos las proyecciones y anticipaciones de futuros, tal como se retoma luego en el Capítulo 7.

En estudios específicos en contextos adversos y de vulnerabilidad social, y la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes emergen ciertas evidencias en torno a la configuración de un doble estigma (Kessler 2001, Kessler y Dimarco 2013), individual y territorial, propia del burro o el bardero que afecta la autoestima, bajo los efectos simbólicos y materiales de habitar un espacio social con atributos negativos y extensivos a sus habitantes. En este marco, los hallazgos de Kessler (2010), en otro trabajo acerca de adolescentes que delinquen bajo una lógica de provisión, cuya fuente de legitimidad es la utilización de los ingresos para la satisfacción de una necesidad material personal o de sus hogares y asisten a la escuela; radica, como se anticipó en el Capítulo 1, en que no habría una contradicción deliberada, como procesos paralelos, sin afectarse entre sí y un reconocimiento por parte de los estudiantes del valor de la escuela, aunque se produzcan trayectorias con desenganche y o de baja intensidad, similar a la idea de flotación, tal como lo considera McLaren (1989).

Esta coexistencia fue considerada en el capítulo 2, al abordar las condiciones sociales de vulnerabilidad y los procesos de reingreso. Asimismo emergen prácticas irruptoras a la pauta de regulación institucional, propio de otros códigos culturales, que construyen, por su vinculación directa o indirecta, a prácticas ilegales, de violencia y a una cadena punitiva (Daroqui y Guemureman, 2004). En otro sentido, la conflictividad escolar fue analizada como otra expresión de la sociabilidad y la discriminación (Paulin, 2015), y resultado de experiencias escolares entre pares de desprecio, o abusos propio de relaciones de poder a las que subyace la búsqueda del respeto.

Sin embargo en estudios etnográficos, se abordaron en relación con la conflictividad escolar, diferentes modos impugnación personal de la autoridad y la tipificación de conductas violentas y otras adaptativas (Noel, 2009, Mayer, 2012). En los aportes de Noel, la conflictividad escolar se explica a partir de un choque o ruptura entre las expectativas recíprocas de sus actores involucrados y las formas como se despliegan las intervenciones para su resolución en las instituciones.

En este sentido, el desorden, no se vincula con aspectos de las identidades del otro, asociada al déficit y la peligrosidad, sino a un “desajuste de expectativas que lleva a una mutua imprevisibilidad que surge de la ausencia de una historia compartida de interacciones que permita a cada quien saber a qué atenerse respecto de su otro” (p.43)¹⁴⁷. La tesis de Mayer (2012), en consonancia con Noel, despliega una tipificación de alumnos, reconstruida desde las representaciones de docentes, en base a tres tipos: cumplidores, barderos (elaborado en Kessler, 2002) y los vacantes, que contrastan con la imagen del estudiante tradicional (Dubet, 2004; 2005 y 2007; Tenti Fanfani, 2000).

En dicha tipificación los conceptos de barderos y vacantes resultan válidos para considerar los procesos de sociabilidad durante la experiencia del reingreso que se aborda en el punto 3 de este capítulo, en tanto los barderos, expresarían acciones disruptivas al orden institucional, aunque sin cuestionar la autoridad escolar. Por lo contrario, en los vacantes se manifiesta un equilibrio inestable entre constituirse como sujetos cumplidores de la regulación escolar o en barderos, en los procesos de sociabilidad. De todos modos cabe pensar si dicha tipificación, en el proceso de investigación sobre las experiencias de reingreso, no resulta más dinámica por lo cual el tipo bardero y conformista no resultan hitos expresivos fijos (al igual que los colegas y pringaos, o payasos y bufones, de Willis y Dubet y Martuccelli respectivamente) por su modo en posicionarse en las instituciones, sino que se transformarían de modo dinámico en el transcurso de la experiencia de reingreso.

Por último, desde una dimensión subjetiva en Kessler, 2001; Bayón y Saravi, 2018, entre otros, se expresa la confluencia de discursos que legitiman desigualdades sociales y educativas, en tanto el fracaso resulta significado como un déficit individual junto al reconocimiento de asistir a experiencias educativas devaluadas socialmente. No obstante, en las instituciones del nivel secundario donde dichos estudiantes son los “últimos en llegar” se identifica según Foglino, et al (2008, intentos por alterar las trayectorias de su grupo familiar y origen social, como efectos de distinción y rupturas de cadenas de reproducción intergeneracional y o de sus pares del mismo grupo social.

¹⁴⁷ Noel (2009) en su análisis de la conflictividad escolar, en complemento a la hipótesis de ruptura entre capital cultural y escolar, hace referencia a las distancias en la escena escolar en sectores urbanos en contextos de pobreza, entre la presentación de sí mismo del actor, que el sujeto configuran en su mundo local, y la interfaz con la presentación general, como ‘fachada’, en las instituciones educativas, en que los actores subjetivan como experiencia escolar, que se analiza en el punto 3.

2- Expectativas y el sentido del reingreso.

La indagación sobre la expectativa del reingreso y las motivaciones que movilizaron a los estudiantes por asistir a los CESAJ, a una ER o un BP para finalizar los estudios secundarios, permite explorar aspectos propios de su subjetividad, los sentidos iniciales atribuidos a dichas instituciones y los recursos o actores que incidieron en dichos procesos.

Para este universo de adolescentes y jóvenes, la obligatoriedad de la educación secundaria no solo expresa una dimensión de carácter normativa, interpelada desde las políticas del Estado Nacional, Provincial y las regulaciones propias de la Ciudad de Bs As en relación con este nivel. Constituye un imperativo que movilizaría el volver a estudiar, junto al empuje de otros referentes socio afectivos (entre otros, madre/padre/ hermano u otro familiar o amigo), como soportes y apoyos cotidianos (Nobile, 2013), que median para dar cauce al reingreso a una institución educativa, en tanto “soporte vital para los jóvenes, operando tanto como desestabilizador así como estabilizador de la trayectoria educativa”. (P.222).

En los casos 1 y 2, los docentes señalan que el reingreso a dichos centros tiene un sentido instrumental de la acción (medios/fines); ligado con la terminalidad de la educación secundaria, pero también con otros aspectos asociados a una salida, aunque sea momentánea e imaginaria, del círculo de vulnerabilidad, por una contención o protección que ofrecerían los CESAJ, como alternativas a aquellas instituciones del sistema educativo, que los excluyó en un momento anterior de su pasaje por el nivel secundario.

Se señala al respecto en diferentes testimonios de dichos Centros:

Generalmente viene acá porque quiere cambiar y está cansado de ver en el barrio cosas malas. Como un escape, tratar de esforzarse para salir adelante. Capaz que pueden faltar un día o dos porque se aburren de la escuela como todos los chicos, pero no es lo más común (Prof. de Ed. Física. Caso 1).

En general vienen porque quieren terminar el secundario. Porque ya probaron de buscar un laburo y se dieron cuenta que no pueden conseguir sin el secundario, o lo necesitan por alguna otra causa, o porque quieren terminar el secundario porque alguna vez lo dejaron y los fueron corriendo de las distintas escuelas y estuvieron uno o dos años sin hacer nada. Algunos que no tuvieron una buena experiencia porque algunos vienen con la intención de ir al CESAJ, porque vienen con la idea del 2x1. Y yo les explico que no existe eso, que acá venimos a estudiar, podemos estudiar de una manera diferente

(Dirección/Caso 2).

Al considerar las motivaciones y factores que impulsan la decisión del regreso desde el punto de vista de los estudiantes, se constata en ambos casos la presencia en un plano

emocional y o afectivo de “un otro” como expresión de un capital social más primario (Por

ejemplo. entorno familiar, mayormente sus madres, amistades, contactos barriales) que actúa como soporte para que se matriculen en estos Centros.

En otros casos, mayormente en el Caso 2, los actores e instituciones que movilizan el reingreso de dichos adolescentes no se restringen a sus relaciones afectivas más próximas. Se extiende a los docentes y estudiantes de la escuela secundaria, de la cual el CESAJ forma parte como anexo, tal como se describió en la introducción. En dicha escuela algunos de estos adolescentes formaron parte en sus trayectorias de su matrícula escolar, previo al abandono. Algunos testimonios de adolescentes que asisten a este CESAJ se expresan en las siguientes frases

Me llamó una profesora que me quiere mucho y me dijo de este colegio y vine acá”. Yo por una amiga que vino el año pasado y después dejó. Yo no me acuerdo. Pero caí acá”. Yo porque tengo dos amigas que venían acá, Me habían contado cómo era el tema, y vine. Yo por la Directora de esta escuela que me conocía y por eso vine (Grupo focal de estudiantes de Caso 2).

Parecería que en los CESAJ, el plano instrumental de la titulación y el socio afectivo dan cuenta del sentido que motiva la vuelta a la escuela, como dos caras complementarias de las expectativas de la población adolescente que transita por estas instituciones. No obstante, en los estudiantes de ER y BP se observan ciertas distinciones.

En las ER (casos 3 y 4) el sentido del reingreso de los adolescentes a la educación secundaria, es interpretado por sus docentes, desde una perspectiva instrumental, con la intención de acceder al título secundario y a la que subyace la voluntad de sus estudiantes, al igual que en los adolescentes que regresan a los CESAJ, por alterar el círculo reproductivo de pobreza y exclusión educativa, en contraste con sus experiencias previas en el sistema educativo.

Tenemos muchos chicos que son respetuosos que tienen muchas ganas de salir adelante, con muchas dificultades sociales, familiares, y se les ve como una actitud de querer, de que venir al colegio sea una herramienta, una forma de poder salir adelante, se les ve esa actitud. Hay otros chicos que vienen nada que ver, vieron luz y entraron y bueno, son los que duran muy poco
(Asesora/Caso 3).

Junto a esta perspectiva que integra la dimensión instrumental y un plano socio afectivo, en estos relatos se incluye, una dimensión socio económica, que motiva dicho reingreso, como a modo de ejemplo, la asignación de becas, la disponibilidad del comedor, salas maternas, y la contención social como apoyo, y búsqueda de un refugio (simbólico y material), para amortiguar sus condiciones de vulnerabilidad, especialmente en los enclaves

territoriales en los que se localizan dichas instituciones.

Yo creo que muchos vienen por la beca, otros vienen porque comen, porque cenan, porque hay un comedor que es espectacular, y otros vienen. A grandes rasgos te podría decir eso A veces por ejemplo, yo tuve a Y en el año 2010, era la hija del narcotraficante que mataron en P, y ella venía y decía, “yo no quiero ser como mi papá, yo quiero estudiar” El interés de ella era no copiar el modelo de su casa. Ese sería una de las características” (Profesora ATP/ Caso 4).

Por otra parte, los estudiantes señalan su elección de reingreso a estas instituciones como una posibilidad “más fácil” de inscripción y permanencia y en otros casos por ofrecer condiciones organizativas de cuidado, como sucede con las guarderías para albergar a niños de edades temprana de estudiantes adolescentes madres con sus hijos durante la jornada escolar. Dichas guarderías se encontraban vigentes en el Caso 3, durante la realización del trabajo de campo, mientras que en el Caso 4 por problemas de infraestructura y organizativos, se había discontinuado al momento de realización de la investigación

En ningún caso, los discursos de dichos adolescentes expresan elecciones premeditadas. Las mismas se producen en función de reiterados fracasos y rotación por diferentes escuelas y la detección informal que realizan los estudiantes o algún referente próximo de la posibilidad de reingresar a las ER, como una oportunidad del sistema educativo de mayor flexibilidad organizativa y pedagógica.

En algunas estudiantes resulta continua la apelación al abandono por embarazo y maternidad temprana, y la necesidad, a posteriori, de retornar a una escuela que le dé cabida por su papel asistencial para el cuidado niños de temprana edad.

Un vecino me dijo que en este colegio es fácil vas a terminar rápido, podés terminar más rápido Yo fui pasando por varios colegios, el Normal 4 ahí repetí 1er año ahí seguí hasta 3er año, después me fui a Flores al Urquiza (Estudiante /Caso 3)

Después quedé embarazada y repetí ese año. Y me cambié al colegio X, y ahí pasé a 4to y como tenía mi bebé quería ir a un colegio más cerca para no viajar en colectivo. Y me dijeron que acá había guardería, mi bebé tenía menos de 1 año, vine a acá pero nunca lo traje, porque era muy chiquito y tenía que dejar los pañales. Y el todavía no dejó los pañales, y mi mamá me ofreció cuidarlo. Y vine. y después la guardería cerró porque les taparon la ventana”. (Estudiante/ Caso 4)

En los BP (Caso 5 y 6), los docentes expresan, respecto de las expectativas del reingreso de sus estudiantes, al igual que en los casos anteriores, la dimensión instrumental del título como segunda oportunidad para finalizar la educación secundaria, a la vez que ser un lugar de contención social. No obstante se presentan distinciones, respecto de las expectativas de los estudiantes de los CESAJ y ER, dada la diversidad de jóvenes que transitan por dichas organizaciones sociales y sus condiciones organizativas-pedagógicas.

En el Caso 5 los profesores distinguen las expectativas de una fracción de estudiantes de clases medias pauperizadas, que luego de sucesivos abandonos por la escuela secundaria común, eligen al BP como espacio de participación institucional, social y política; de otro grupo significativo de jóvenes y adultos, más mayoritario que viven en condiciones más críticas, con abandonos sucesivos de la educación secundaria.

Para estos últimos el reingreso y asistencia a estos BP, se vincula, como en los CESAJ y ER, a la posibilidad de finalizar sus estudios secundarios, y a una demanda de mayor contención social ante la vulnerabilidad que experimentan en su vida cotidiana.

Al respecto señalan la coordinación pedagógica de este BP.

Cuando encuentran esta escuela la ven como un espacio donde no se sienten ni limitado, ni reprimidos, se sienten protagonistas y que pueden asumir un rol activo. Entonces están contado con los dedos de una mano los chicos de clase media, vienen desde este lugar, y son los que más rápidamente le encuentran un sentido a su estar más ligado con el proyecto. [...] No intentan ir a una escuela tradicional, sino que siguen por acá. Suelen venir a conocer el espacio, vienen como una especie de salida escolar para que ellos se proyecten terminando la secundaria acá. Y si alguien nos dice que no pueden ser anotados, bien podríamos dar la discusión de eso (Coord Pedag/ Caso 5).

En el Caso 6 si bien se reitera, la expectativa que tienen los estudiantes que ingresan de finalizar sus estudios, junto con un espacio de mayor contención, a lo que se suma la escasez de ofertas educativas para la población joven y adulta, en el barrio de Barracas de Zona Sur de CABA. Asimismo se adiciona a este pliegue de demandas ligadas a las condiciones de vida y recorridos previos fallidos por el sistema educativo, la búsqueda del título por la experiencia de escolarización trunca en sistemas educativos de otros países limítrofes a la Argentina (Bolivia y Paraguay) y el peso simbólico que tendría la pertenencia a un espacio social de participación política y movilización social.

Vienen mucho del boca en boca. Imagínate que la villa tiene creo que 40.000 personas o más, y la necesidad educativa es enorme. Hay pocas escuelas formales estatales, no hay muchas. Vos abris una escuela, no decís nada y ya tenés mucha gente. [...] (Coordinación CASO 6).
Acá hay las dos cosas. Los que dejaron hace poco y vienen acá, estudiantes de 17 años, muchas mujeres con hijos. Acá hay guardería y tratamos de que garantice que las madres puedan estudiar. La mayoría vienen de escuelas formales. Por ejemplo las compañeras que vienen de Paraguay, Bolivia, son compañeras que hicieron el PAEBYT acá. Muchas terminaron en su país pero por tema de costos y papeleos es mejor hacerla de nuevo acá (Prof de Ciencias Sociales CASO 6).

Al analizar las representaciones de los jóvenes que transitan por los BP se observa en sus expectativas, la búsqueda de una institución alternativa de la que los excluyó anteriormente y que le ofrezca otras opciones para canalizar demandas de participación social y la finalización de sus estudios secundarios. Señala al respecto una estudiante cómo

esta organización expresa una salida a su búsqueda de una institución en la que se dé más cabida a su demanda por participación.

Estaba muy vinculada al centro de estudiantes, de hecho dirigí la toma del 2012 y me dejaron libre en ese colegio porque la explicación fue que no condecía mi política con la del colegio. Bueno. Y también por eso me siento muy identificada con el colegio, porque encontré mi lugar, porque el espacio en el que empecé a participar condecía con lo que yo pensaba y me anoté” (Estudiante/ Grupo Focal/ Caso 5).

En estos estudiantes, el ingreso y participación al BP refiere a una deuda pendiente luego de sucesivas interrupciones de sus pasajes por la escuela, a las cuales se le suma, como se señaló anteriormente, que para la población migrante de países limítrofes, el reingreso al nivel secundario evitaría para los mismos, el costo de búsqueda de títulos y su acreditación en la Argentina. De todos modos la idea de “finalizar” la escuela resulta un elemento emergente en sus discursos, y el BP como una nueva oportunidad

Y vine acá por una vecina que se egresó y ella siguió la carrera de Enfermería y me preguntó a mí y yo no había terminado el secundario por el tema del trabajo, no coincidían los horarios. Y como yo tengo dos chicos también, vi la oportunidad de empezar y me puse a estudiar el año pasado. Y mi idea es continuar y poder terminarlo. Porque a la escuela del Estado e intentado ir pero son muchas materias, a veces llegaba tarde y me ponían media falta” (Estudiante Caso 6)

Sin duda hay una multiplicidad de sentidos y diferentes apoyos (vecinos, familiares, docentes) que dan lugar a la decisión de reingresar a la educación secundaria. Parecería que los aspectos instrumentales y socio afectivos son decisivos en la población que va transitar por los CESAJ y ER, en un intento de salida del círculo de la exclusión, y la búsqueda de opciones individuales o familiares, con un valor de cambio de corto plazo, como expresión de un “credencialismo inmediato” (Bonal, 2005: p.8).

En la mayoría de dichos estudiantes, se desliza en sus narrativas, que se profundiza en puntos posteriores de este capítulo, una mayor posibilidad y facilidad que brindan estas instituciones por su flexibilidad en cuanto a la asistencia diaria, la no repetencia y niveles de exigencia, en las evaluaciones a diferencia de las que ya experimentaron, en otras escuelas que fueron excluidos. Dicha cuestión se retoma en el punto 3.2, desde la subjetividad de los estudiantes de las ER, para los que dichas experiencias formativas resultarían en ciertos aspectos devaluadas en su dimensión pedagógica.

No obstante parecería por los relatos de los que asisten a los BP, esta demanda social se amplifica y no se restringe solo a la búsqueda de un título del nivel secundario. Habría en

sus elecciones una búsqueda de alternativas a sus experiencias escolares previas, en la que se articula la necesidad de un reconocimiento de sus identidades culturales y sociales, con la posibilidad de implicarse en instancias de participación y reflexión sobre otros saberes y problemáticas sociales. Esta búsqueda expresa un signo distintivo de antagonismo respecto de su paso por el sistema educativo, tal como se observó en el abordaje de sus biografías escolares (Capítulo 5); condicionado por relaciones pedagógicas y modos de hacer escuela, que se configuran en su cotidiano.

3. La sociabilidad en el reingreso a los CESAJ y las ER

Tendencias dinámicas entre oposición y conformismo.

La sociabilidad en los procesos iniciales del reingreso de adolescentes a los CESAJ y las ER, cataliza tensiones y fenómenos muy similares¹⁴⁸, de conflictos, con sus pares o con docentes de dichas instituciones, entre otros aspectos, como “archivos del pasado” (Lahire, 2006, P.103), reflejo de sus biografías previas de exclusión, como se consideró en el Capítulo 5, o por transitar por experiencias antagónicas, entre sus lenguajes y estrategias de actuación con las regulaciones propias del espacio escolar

Dichas expresiones se movilizan en el reingreso, con una fachada propia del andar, vestir, mirar, en tanto “dotación expresiva de tipo corriente empleada intencionalmente o inconscientemente por el individuo durante su actuación” (Goffman, 2001: P.35), con apariencias del status social del actuante como chicos “de la gorra”, en tanto una marca identitaria de los excluidos, con una puesta de un juego teatral, que “dota a su actividad de signos que destacan y pintan hechos confirmativos que de otro modo podrían permanecer inadvertidos y oscuros” (p.47).

No obstante, dichos conflictos no son uniformes al universo de estudiantes y los contextos institucionales, ni tampoco se estabilizarían como un modo de actuación conflictivo que singularice o estereotipe a estas experiencias de reingreso.

En el caso 1, la conflictividad se presenta en la instancia inicial de reingreso al primer año, a partir de peleas entre pares y la reproducción en el espacio del Centro, de

¹⁴⁸ En vistas de la similitud de los modos con que presenta la sociabilidad en los CESAJ y las ER y a los fines de evitar reiteraciones, este apartado del capítulo presenta de modo unificado los hallazgos obtenidos en el trabajo de campo

rivalidades y disputas barriales, propias de los territorios y zonas donde viven y transitan, que tensiona la aceptación de normas de convivencia, con lo cual a pesar de las buenas intenciones de los equipos docentes, se manifiesta un principio de oposición recurrente, propio de los adolescentes barderos (Kessler 2002, Mayer, 2012); no restringido a situaciones disruptivas con los docentes, sino ampliada a la conflictividad entre pares.

Cuando en marzo se reintegran y vuelven con toda esa carga nuevamente. Hay normas que yo quiero que cumplan. Lo más grave fue integrar chicos de distintas comunidades,” Posteriormente destaca que los problemas se resolvieron. Por eso digo, los primeros meses costó un poco esto de que no se desordena, no se tiran los bancos (Inspectora Distrital Caso 1)

El grupo como entraron ahora no es lo mismo que a principio de año. Costó. Hay una resistencia de Sí, hay conflicto. Problemas traídos del barrio, no tiene nada que ver con esto. No son de la escuela, no hay violencia del docente hacia el alumno o viceversa. Porque ellos vienen de lugares violentos, es lógico que haya y demasiado bien, sería ilógico que no haya. Acá recuerdo dos alumnos uno a otro que le dice no sé cómo, le dice te voy a matar, te voy a reventar. Resulta que el padre de uno de ellos es policía, lo calmé en el aula, después me amenazó a mí también, yo estuve a punto de llevarlo a mayores, después al final no. (Prof de Historia Caso 1).

Esta dinámica vinculada con la disrupción a la norma institucional, fue rescatada mayormente por la coordinación del CFP, donde funciona el CESAJ, cuya oferta de cursos de FP tradicionalmente estuvo destinada para adultos del Partido Gral de San Martín, como se detalla en el Capítulo 4. No obstante, dicha conflictividad, propia de la instancia inicial del reingreso, se disuelve bajo una lógica que va del conflicto al conformismo y la adaptación, inversa en su devenir a la que analiza Willis (1983) que, transita de un inicio conformista hasta que de modo colectivo, por los intereses y valoraciones de los jóvenes de clase obrera, se diferencian y oponen a la cultura escolar, a partir una cultura contraescolar.

La resoluciones de conflictos escolares, se asienta en la mayoría de las instituciones del sistema educativo, en la gestión de un corpus de recursos y estrategias tácticas o delegación efectiva en otros actores (Por ejemplo: juzgados de menores, fuerza policial, reuniones con padres u otros referentes próximos), que permiten un consentimiento de partes, y encubre una auto coacción entre dichos actores. (Noel (2010 p.4).

De ahí que dicho consentimiento, y coacción de lugar a la autoridad y su posibilidad de lograr obediencia (Koveje, 2005), como forma particular de dominación. Sin desdeñar este enfoque de Noel ante los procesos iniciales de conflicto en el reingreso escolar, su disolución por lo menos transitoria, se define en estas instituciones no solo por mecanismos de auto coacción a través de diferentes dispositivos de autoridad institucional y pedagógica.

Las relaciones pedagógicas de proximidad, complementan, desde esta investigación, la hipótesis de Noel, en tanto habilitaría a los estudiantes a apropiarse gradualmente de reglas de juego institucionales. Algunos testimonios dan cuenta de este proceso.

Tuvimos chicos que nos han dicho yo a la noche salgo a robar [...] Al principio no ajustarse a ninguna norma. Izamiento de la bandera, la gorrita, hablando con el otro, el celular con la música a todo lo que da, en el recreo estar fumando un porro como si fuera lo más normal, como si yo te invitara un café a vos” (Dirección de CFP).

Una situación de conflicto, en las primeras épocas estaban divididos, el grupo que trabajaba y estudiaba más y el grupo que tanto no trabajaba, que se dedicaba a molestar. Eso se había un regaño por parte de los chicos. Y entonces ahí tuvimos que mezclar grupos, explicarles, hacerles entender que nosotros estábamos apostando a ellos, que si todos les cerraban una puerta, nosotros le habríamos la puerta para no dejarlos marginados de la sociedad. De a poquito lo van entendiendo. Capaz que de vez en cuando, como son jóvenes, se van divagan, se cuelgan, pero es típico” (Prof de Ed Física/Caso 1).

En el caso 2, en similitud al caso 1, los procesos de integración inicial al Centro son también conflictivos tal como resulta narrado por directivos y docentes de esta institución.

No obstante, junto a este proceso de conflicto inicial y adaptación, en el reingreso se configurarían siguiendo el relato de sus profesores, un proceso sincrónico de inclusión y estigmatización de los adolescentes recién llegados. Es decir, por un lado hay registros de una armonía e integración de los estudiantes con otros adolescentes de la escuela secundaria en la que se localiza dicho Centro, a través de instancias informales, (recreos, instancias previas al ingreso a las aulas) o en actividades recreativas extracurriculares, desarrolladas por el Centro de actividades juveniles (CAJ).

En principio, los que recién ingresan tienen otra lógica porque la mayoría vienen con alguna bronca internalizada en relación con las instituciones. Por algo no pudieron seguir, de alguna manera te lo demuestran. Agarrándose a la tutora, con algún profesor. En general con la tutora es la que más recibe palos, con el compañero, con el espacio. Hasta que se va generando esta cuestión de vínculo, que acá la cosa es diferente, que acá la cosa es ayudar y no perjudicarte (Coord. del CESAJ/Caso 2)

Me costó un montón, porque era la primera vez. Me costó un montón adaptarme. Inconstantes son los chicos que vienen al CESAJ. Ese es el primer problema. Tienen problema de conducta, pero la mayoría no Muchos chicos entraron porque tenían problemas de conducta en otras escuelas. Entonces dejaron de ir a las otras escuelas y vinieron acá al CESAJ. (Prof geografía/ Caso 2)

Son amigos. Una de las cosas que tenemos, una pelea de todos los días, cuando suben a buscar el mate, se encuentran con el otro que está del otro lado pidiendo el mate, y entonces abren la puerta y pasan y vienen a saludar a todas las aulas de sus alumnos. Y atrás viene C los gritos, haciendo la redada de todo su grupete que se le escapó en un descuido. En realidad porque interrumpen al que está dando clase acá. (Coord del CESAJ/ Caso 2)

Junto a estos procesos de integración, se configurarían al decir de docentes de dicho Centro, modos de inclusión restringidos, como se abordó en el Capítulo 1, materializado en

prácticas de control y o estigmatización, en base prejuicios sobre esta población y el despliegue de dinámicas de discriminación en el uso del espacio físico y su acceso muy regulado al edificio de la escuela secundaria.

Al respecto docente de este Centro refieren:

No suben, no pasan por la puerta que da a la escuela ya que la misma se encuentra cerrada con llave.

Hay prejuicio de la escuela a estos chicos, los que vienen de abajo son los repetidores por quilomberos” (Prof Tutora/ Caso 2).

Hay ciertos prejuicios con los chicos del CESAJ, porque ellos no pueden entrar, no pueden subir al baño, pero es una cuestión del edificio. Ahora saben que no pueden venir para acá. Y los de 4to ya saben que son los del CESAJ y tienen fama de que se portan mal, pero eso después ya se modifica. (Prof Biología y Fis Química/Caso 2).

Para Goffman (2006), el estigma, analizado en el Capítulo 1, conlleva una doble perspectiva: la de los desacreditados cuya calidad de diferente es conocida y evidente en el acto (a modo de ejemplo con señales en el cuerpo o minusvalías o deficiencias) y la de desacreditables cuya diferencia no es conocida ni inmediatamente perceptible.

Estas consideraciones de Goffman en torno a la estigmatización, parecerían transferibles al Caso 2 donde en espacios físicos del establecimiento (ej: patios, puertas de entrada, baños) que comparten entre estudiantes de la escuela secundaria y los del CESAJ, se configurarían mecanismos de control y estigmatización respecto de aquellos estudiantes que asisten al Centro, como “recién llegados” o en tanto forasteros y extranjeros (al decir Elias, (2016), o Simmel, (1986) respectivamente); aunque en sus biografías previas algunos hayan transitado, años anteriores, en su condición de alumnos regulares previo a su abandono, por la escuela secundaria que aloja a dicho Centro.

De todos modos en los dos CESAJ, los episodios conflictivos materializados en fenómenos de oposición individual y disruptivos del orden institucional, se neutralizan con el paso del tiempo, lo que avicina la posibilidad de integración con los compañeros y docentes, en una instancia de refugio y contención, propio del papel que cumplen ciertos soportes para sostener la existencia individual en escenarios de pobreza y alta vulnerabilidad.

En este marco, los estudiantes de los CESAJ que formaron parte del campo de investigación valoran y validan las representaciones de los docentes en relación con la convivencia en estos Centros, en comparación con experiencias previas en otras escuelas, en

las que experimentaron fenómenos de violencia, discriminación, etc, con lo cual se validarían principios de la visión simmeliana de la sociabilidad como un proceso de reciprocidades entre iguales. Al mismo tiempo parecería que emerge un conformismo, como una actitud sumisa de ir en contra del “poder legalmente constituido” (Roitman, 2004; p. 1), cuestión que se retoma en el próximo análisis respecto de los estudiantes de las ER y se profundiza en el punto 3.2

En las ER, los procesos iniciales de reingreso se reiteran de acuerdo a las narrativas de sus profesores y estudiantes al igual que en los CESAJ, bajo estas dinámicas de oposición y conformismo (con similitud en ambos casos); por lo cual se presentarían oposiciones y rechazos individuales, mayormente alejados de la dimensión grupal o colectiva, propia de la cultura contra escolar la cual “reúne la insolencia masculina, la puesta en escena dramática, la solidaridad del grupo, la importancia de un pensamiento rápido, claro y no supra moral (Willis, 1988: 37). Para dicho autor la violencia y su valoración son ejes de la ascendencia que disfrutaban los colegas sobre los conformistas. A su vez el grupo informal, a diferencia de la investigación realizada, forma parte del sostén de estos procesos contraculturales.

Al principio de año vos te encontrás con un grupo de alumnos que no conoces, y no hay demasiada comunicación entre ellos, porque tal vez no se conozcan. En realidad si se conocen muchas veces. Y esa falta de comunicación es para mantener una distancia o por desconfianza. Por qué se da esto? Porque por ahí pertenecen a diferentes grupos que se enfrentan entre sí y es una rivalidad latente en el barrio, y uno la desconoce porque no vive en el barrio (Prof Geografía /Caso 3)

Hay episodios violentos de vez en cuando, hay faltas de respeto. Pero 1ero es completamente diferente a los otros cursos. Vos en 2do, 3ro o 4to (interrupción) ya hay chicos que pasaron por la escuela y saben para qué vienen, porque ellos quieren, y saben los límites y con quién jugar y hasta dónde. En 1ro tenés chicos que vienen de villas, con droga dependencia, madres y chicos adolescentes padres, tenés chicos que antes de entrar a la escuela están robando por ahí o cuando salen de la escuela roban, y les tenés que decir acá se hace esto, esto y esto. Primero más allá de enseñar tu materia los tenés que institucionalizar. (Prof Caso 4)

En este sentido, las narrativas de los profesores de las ER reiteran rupturas y desorden iniciales, que remiten a episodios de incivildad individual de dichos estudiantes (y no grupal) propio de la experiencia de habitar barrios, con un alto grado de segregación y estigmatización territorial (Wacquant, 2007), atravesados por múltiples violencias, miedos y aislamiento, o distancias ante el otro diferente o peligroso, y la inseguridad que ofrece el espacio escolar, como amenaza y pérdida de confianza en uno mismo y los otros.

Esta oposición también remite al cruce de estilos de socialización que derivan de diferencias generacionales, sociales y culturales, inherentes al cruce entre cultura escolar y juvenil agudizado en esta franja de adolescentes y jóvenes que abandonaron el sistema educativo, y el desajuste de expectativas y mutua imprevisibilidad, aunque no se traslada ni mecánica ni automáticamente a la conflictividad escolar (Noel 2009). Al respecto señala un profesor de una de estas instituciones:

Hay muchos conflictos entre los chicos que es un tema de “me miró mal”. Es complicado de trabajarlo, es desencadenante de irse a las piñas mal. Aparte de la sutileza de la percepción, pero también es un tema recurrente en otras escuelas comunes, me acuerdo de haber estado en una escuela en Barracas, tal vez no estaba en clave territorial de tanto problema de violencia, pero sí era un conflicto cotidiano. El tema territorial, porque acá estamos en Carrillo, pero tenés Piletones, Fátima, Paloma. O sea, es como que me miró mal porque yo soy de La Paloma y el de Fátima y se pudrió. Este año no lo vi tanto, pero años atrás hubo uno o más conflictos (Prof Matemática Caso 3).

No obstante, estas conductas de oposición y conflicto se coproducen en estas instituciones, en semejanza a los CESAJ, junto con una aparente inmutabilidad donde prima en ciertos estudiantes, el silencio y cierta pasividad o conformismo, como se mencionó anteriormente, resultado de modos desubjetivantes (Duschatzky y Corea, 2002; Lewkowicz y Corea, 2004, Duschatzky, 2007), de volver a habitar el espacio escolar, en una posición como sujeto carente y por lo tanto “como una interiorización de los papeles pasivos que el aula tradicional ha reservado a los alumnos” (Freire, 2014: 193). Esta tendencia acerca de la inmutabilidad, pone en evidencia, como se anticipó en la introducción de este punto, que en la etapa inicial de reingreso no habría un sentido único u formas de actuación asociadas exclusivamente al conflicto, bajo la tentación de ubicarlo como un eje desde el cual se estructura la experiencia de reingreso, desconociendo sus sentidos diversos o plurales.

En su crítica a la pedagogía oficial, Freire (2014) da cuenta del estudiante silencioso y pasivo como expresión de una cultura del silencio americana en las aulas y resultado de la propia lógica de enseñanza que en estos casos cabe agregar la experiencia de fracaso y exclusión que algunos estudiantes, lo experimentaron tanto en la educación primaria como en los primeros años de la secundaria. Se señala al respecto “ese alumno guarda silencio porque ya no espera que la educación incluya el placer de aprender, o momentos de pasión, inspiración y comedia, o incluso que la educación esté relacionada con sus condiciones de vida. Espere que tan solo la voz monótona del profesor llene la larga hora de clase” (p. 193).

Respecto de estos silencios, sumisión y o apatía, los profesores de las ER señalan:

Quieren pasar totalmente desapercibidos, no quieren hablar, ni pasar al pizarrón, ni leer un texto, ni nada que los ponga en situación de debilidad frente al otro. Yo lo atribuyo más que nada a que son chicos muy golpeados y como que están a la defensiva, una posición muy a la defensiva, y recién avanzado el año y según quién esté de los compañeros, pueden quizás expresarse con mayor libertad” (Prof de Matemática & Física Caso 4).

Un tema que encontrás acá es la apatía. Encontrás un chico en el fondo, vos le diste una consigna, hacer alguna pregunta al texto y tal vez lo esté haciendo. Pero vos te acercás y preguntarle si tiene alguna dificultad, y por ahí vos veías que el chico tenía dificultades pero no quería exponer eso.. (Prof de Geografía/ Caso 4).

Por último cabe considerar que el conformismo social y educativo, como emergente con alta similitud a lo que sucede en CESAJ; desde una dimensión subjetiva implicaría la naturalización de las desigualdades como contracara de la oposición inicial asociada a una reificación del espacio escolar (Bonaio 2006); con escasas capacidades para cuestionar las bases discursivas de la institución, que se agudiza a mayor distancia cultural entre la familia y la escuela. Se desprende de dichos procesos la autculpabilización, propia de experiencias de menosprecio y los procesos de exclusión experimentados en sus biografías escolares, como se analizó en el Capítulo 5.

El testimonio de una profesora da cuenta del conformismo, la naturalización de desigualdades y de fenómenos de violencia y muerte

Los intereses son los mismos. En la clase suceden las mismas cosas, están con los celulares, los auriculares, la gorrita y esas cuestiones se repiten. Pero digamos la diferencia más cruda, más concreta tiene que ver con las vivencias cotidianas y la naturalización de las cosas que por ahí otros chicos con otra realidad diferente no tienen. Y eso es lo más impactante de estos chicos, la naturalización de la muerte, de la violencia, de la brutalidad, de la carencia, tanto económica como afectiva. No tanto económica por ahí últimamente, no vienen los chicos con hambre, pero si la vivencia de la violencia, tan naturalizada a mí me sigue alarmando. Me sigue provocando distintas reacciones, angustia, preocupación (Prof de Literatura/Caso 3).

En este sentido se podría considerar que el conformismo cuya más fiel expresión es el silencio, el abroquelamiento o encierro personal y la distancia con el otro, resulta marcas o huellas propias de la fragilización del lazo y, de un proceso social que deviene de historias de abandono escolar y exclusión y un modo de subjetivar formas de dominación que derivan en barreras para intervenir sobre su propia realidad, con capacidades de agencia y reflexividad (Giddens, 1986, Sen, 2000).

Al binomio entre oposición y conformismo, subyace en estos procesos de sociabilidad otra tensión, menos visible, propia de la desregulación del espacio escolar o la

posibilidad de configurar un refugio como soporte (Martuccelli, 2002; 2007) con sentidos particulares en los CESAJ, las ER y BP, que se retoman en el último punto del capítulo.

A los fines de profundizar los procesos de sociabilidad en los CESAJ y en las ER, tomando y considerando estos procesos iniciales emergentes en la tensión oposición y conformismo, se analizan las relaciones pedagógicas que subyacen entre docentes y estudiantes, asociadas a diferentes formas de reconocimiento (Honneth, 1999), tal como se describe en los próximos puntos de este apartado.

3.1. Reconocimiento y vínculos cuerpo a cuerpo en las relaciones pedagógicas. Perspectivas de docentes de CESAJ y ER

En el capítulo 3, a partir de entrevistas a docentes y directivos de los CESAJ y ER u otros actores institucionales de estas últimas como asesores y psicólogos, en torno a las condiciones sociales de vulnerabilidad (CSV) de adolescentes y jóvenes que asisten a estas instituciones, se observó rupturas de enfoques condenatorios y estigmatizantes (Arroyo y Nobile, 2008) y el desarrollo de relaciones pedagógicas.

Basada en un intercambio respetuoso, asociado a la confianza, el respeto y el reconocimiento, dichas relaciones aparecerían centradas en el vínculo cuerpo a cuerpo, especialmente durante el período inicial del reingreso, propio de estilos emocionales docentes, que al ser instituidas social y culturalmente pasan a ser percibidas como naturales o eternas (Abramowski, 2010)¹⁴⁹. Por estilo emocional se considera las emociones como significados culturales fusionados con relaciones sociales, lo que “les confiere su carácter enérgico y, por lo tanto, pre reflexivo y a menudo semiconsciente.” (Illouz (2007, P: 16).

Este vínculo cuerpo a cuerpo se expresa como un modo reactivo ante formas de menosprecio ligadas al maltrato y violación, o ataque a la integridad física y psíquica a la que se encuentran expuesta esta población adolescente y joven e implica un establecimiento de confianzas, acortando distancias sociales y culturales, mediando en el reconocimiento de saberes previos. En Simmel (2014) y su análisis de “el secreto” como forma de sociabilidad que logra cierta intimidad en los vínculos, la confianza ocupa un lugar central en tanto

¹⁴⁹ En Abramowsky, el devenir del campo afectivo en el campo de la pedagogía, se despliega desde el siglo XVIII con el corrimiento de las pasiones al mundo privado, atravesados por códigos psicológicos y pedagógicos herederos de Rousseau y la configuración de nuevos discursos sobre la infancia (Aries , 1987).

habilita en el individuo un estado psicológico que brinda certezas, fortalece la reciprocidad intersubjetiva, aunque tiene una expresión en el plano institucional¹⁵⁰.

Al decir de Simmel, la confianza, “nos permite actuar pues ofrece seguridad suficiente para fundar en ella una actividad práctica” (p. 49) constituyendo una predicción y representación y conjetura sobre cómo va a proceder el otro, y punto de partida en el desarrollo del capital social y restitución del lazo, a través de normas de reciprocidad y redes de compromiso cívico y según Cornú (1999), una apuesta “que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo” (p. 19).

El sentido de la apuesta, se expresa en una relación entre individuos no restringida a lazos primarios, sino cuando hay algo de lo desconocido, y no una simple reproducción de algo ya experimentado o pasado. En la construcción de dichas confianzas, se articula un conocimiento inductivo con alguna fe misteriosa e inexplicable, que reduce la incertidumbre en el trabajo con el otro, e implica “entregarse sin reparos a una persona, no se funda en experiencia ni hipótesis, sino que es una actitud primaria del alma, frente al otro” (Simmel, 1986 p. 367). De todos modos, la cuestión de rodeos previos de los estudiantes y de un trato huidizo o defensivo, ante posibles amenazas, limitan inicialmente las posibilidades de desplegar un modo de acercamiento a través de un contacto corporal más próximo, en tanto en su contexto familiar y barrial prima otros modos de comunicación lingüísticos y corporales.

Al decir de testimonios de profesores de CESAJ y de ER:

No están acostumbrados a algunos tratos, después nos vamos conociendo durante el año y se van acostumbrando. Algunos chicos cuando tienen que pedir algo, si viven en una dinámica familiar más violentan, se nota. Te piden. O cuando vos te acercas, después ya pase todo el año y saben que yo soy de abrazar, de dar beso. Pero al principio se sorprenden, ese contacto no les gusta” (Prof Artes/Caso 2).

Yo lo que trato es en los primeros meses, es el período de adaptación. Ellos ven a qué lado apuntás, ellos te están evaluando también a vos. Y después cuando vas soltando, aflojando un poco más con ellos. Lo primero que pasa conmigo es que se acercan y empiezan a contarte sus problemas. Y ahí arranca otro vínculo. Es más cercano, eso en una escuela Media común es más difícil. No están acostumbrados a este cuerpo a cuerpo (Prof Matemática/ Caso 3)

La construcción de confianza deviene según Badiou (2004) a partir de un desplazamiento del cuerpo víctima en cuerpo hablante” (Dutschazky, 2007, p. 42) y de acuerdo a la investigación se despliega con un *sentido práctico* en el trabajo docente, a

150 Simmel (1973) en su obra Filosofía del Dinero revela como la confianza se da a nivel institucional – confianza social– y no sólo a nivel interpersonal. En esta obra considera que el sentimiento de seguridad personal que ocasiona la posesión del dinero es forma y expresión] de la confianza en la organización y el orden estatales y sociales con lo cual se expresa en todos los niveles de la sociedad

partir de la invención de formas de comunicación entre otros, del “chiste” como recurso a mano, o usos de códigos comunicacionales cercanos a dichos adolescente en un intento de alterar escenas de extranjería y fracturas entre la cultura escolar y juvenil, y restituir ciertos lazos (o inaugurar) con nuevos públicos que transitan por la escuela

A mí hay algo que me juega a favor que es la cuestión de la edad, desde chico manejo muchos códigos que tienen los chicos, entonces con los pibes podés entablar a través del chiste del juego, cierta empatía que hace que el pibe te tenga confianza, y que el pibe te ve en la escuela y eso genera que el chico pueda creer en vos como para venir y contarte algunas cosas, pedirte consejos. Yo creo que eso es fundamental, generalmente lo noto, el pibe necesita mucha contención, necesita que lo escuches, y hay veces te soy sincero, no podés escuchar, la cabeza no te da, llegás en automático a las 20hs y el pibe te habla de qué me dijiste, no te escuché, o te dice se acuerda lo que le conté, y le decís, sentate y contame de nuevo (Prof Tutor/Caso 4).

Tienen un lenguaje y un código que quizás a mí me costó poder entenderlo. Palabras que quizás en el otro colegio no las escuché nunca y tampoco salen. Y de hecho me ha pasado de intentar, de trasladar esas mismas palabras al otro colegio y quedar descolocado totalmente. No me acuerdo específicamente la palabra, pero me acuerdo que a uno de los cursos en 3er año de la privada les dije “Uds. quieren que me ponga la gorra”, que acá es una frase muy común, allá lo tomaron para risa, ni siquiera entendían lo que quería decir. Te digo esta anécdota para que se entienda esto de que se manejan con otro vocabulario totalmente distinto (Prof Matemática/Caso 4)

No obstante el mirar mal, tal como se mencionó anteriormente, alteraría en ciertos casos los intentos de construir proximidad y confianza en tanto al decir de Ricoeur (2004) “el individuo se siente como mirado desde arriba, por encima del hombro, incluso tenido por nada. Privado de aprobación, como no existente” (p. 199-200). La reacción que se genera en los jóvenes, en un plano intersubjetivo, al ser mirado mal, propio de un “sentimiento de privación del reconocimiento” (Di Leo 2013: 140) desencadena un inicio de agresión o de una lucha cuerpo a cuerpo violenta (Paulin, 2015), a través de la cual se intenta afirmar la propia subjetividad, negando al mismo tiempo la corporeidad del otro.

De todos modos, el despliegue de relaciones basadas en el *vínculo cuerpo a cuerpo*, no sería solo una respuesta reactiva a la CSV o restringida a un despliegue voluntario de confianzas a partir de relaciones próximas; expresa un proceso intersubjetivo de hospitalidad y acogida, que según Levinas (2002), resulta “un llamado que hace a mi compasión es temer por el otro y socorrer por su debilidad” (p. 266).

Dicha hospitalidad se constituiría en una condición, para el despliegue de un reconocimiento amoroso, derivado de tramas relacionales que se configuran entre los docentes y dichos estudiantes. Según Honneth (1999), tal como se abordó en el Capítulo 1, esta primera forma de reconocimiento se origina en base a relaciones primarias padres-hijos- por la cual la existencia corporal del otro produce un sentimiento de autoconfianza, en tanto

el sujeto se sabe amado por otro y confía en la estabilidad de esta relación afectiva

“Nos tuteamos, nos hacemos chistes. Capaz que ellos me hacen chistes a mí, yo le hago algún chiste a ellos. Falta de respeto no hay. Nunca nos insultaron, por más que le marquemos un límite o algo. Básicamente era entenderlos, pensar como uno de ellos, pensar por qué reacciona así, por qué hace eso. Por qué tiene ese resentimiento que trae de afuera.. En este caso era acercarse, amigarse, entender un poco. Dejar en segundo plano lo que era el contenido para aprender, y ver porqué a ese chico que costaba llegar, qué frustración traía, qué idea tenía del profesor (Prof matemática /Caso 1).

La persistencia de un vínculo de proximidad y de reconocimiento amoroso “con otro”, adquiere en estas instituciones otra connotación o significado, no excluyentes en el terreno de las prácticas, en clave de estrategias de control, apoyo y seguimiento con matices propios de la pedagogía pastoral cristiana (Hunter, 1998) para la salvación del alma como forma de personalidad moral (84) y tecnología de gobierno pastoral, como técnicas y saberes necesarios para hacer visible la interioridad de cada persona y hacerla consciente, con el uso de técnicas de confesión.

Foucault (2006) considera en torno a este poder pastoral tanto la benevolencia y la salvación de las almas, como la del sacrificio del “uno por el todo, sacrificio del todo por el uno, que va a estar de manera insoslayable en el centro de la problemática cristiana del pastorado” (p. 58). Es en la preocupación por *el trato*, que se observa este sentido de la responsabilidad por el cuidado que expresan los docentes.

Sí, en el trato con los chicos un montón. Me vinculo de otra forma en muchos aspectos. Los chicos del CESAJ suelen venir con las gorras. Pero de hablar con ellos, te das cuenta y arriba ya no los reto, ni les pido que se saquen la gorra. La gorra es como una identidad para ellos. Les sacás la gorra, y ya qué le molesta”. Abajo cuando no está Carmen no veo que tienen la gorra, ni me doy cuenta. (Prof de Biología/Físico Química/Caso 2).

Cabe considerar que junto a relaciones próximas situadas en clave de reconocimiento emocional, o asociada, de acuerdo al relato de sus docentes, al control y o cuidado pastoral, se producen en los docentes de las ER y sus narrativas, otros deslizamientos en torno a un reconocimiento jurídico, en base al derecho y la igualdad en términos de ciudadanía, por el cual, al decir de Fascioli (2011) en su lectura de Honnet, “los individuos de una comunidad se reconocen como libres e iguales, y trascienden el carácter particular y emocional del amor” (P.4).

Tal como lo señala Honnet (1997) “La experiencia de ser reconocido por los miembros de la comunidad, como persona de derecho significa para el sujeto poder tomar una posición positiva frente a sí mismo, pues aquellos porque se saben obligados al respecto de sus derechos, le conceden a su vez las propiedades de un actor moralmente responsable” (p, 101). En otro apartado de su texto Honnet argumenta respecto del concepto de sujeto de

derecho como un principio que luego de luchas por el reconocimiento y anteriormente excluidos, se los reconoce como miembros de una comunidad, es decir “se reconocen porque obedecen a la misma ley, recíprocamente como personas que pueden decidir racionalmente acerca de las normas morales en su autonomía individual “(P.134)

Efectivamente, en estas instituciones, dado una mayor diversidad de perfiles profesionales de sus docentes, como se consideró en el Capítulo 3, emerge desde un segmento de dichos actores, ciertos supuestos ideológicos que re contextualizan (Bernstein 1996), el discurso que subyace a lineamientos de políticas educativas sobre la igualdad, propias de las etapas fundacionales de creación de estas instituciones (2004- 2005) con la reinención de una autoridad pedagógica y un horizonte de sus prácticas pedagógicas puesto en la formación de capacidades para la defensa de derechos vulnerados de dichos estudiantes (Sen 1982)

Algunos testimonios al respecto dan cuenta de estos procesos.

Hay una fuerte apuesta a que puedan leer y comprender, entonces se trabaja por todos los medios y se hace una fuerte apuesta a que lean, escuchen, y que tengan un acceso a algo que no pueden hacer. Y hay cambios, yo por ejemplo tuve a un alumno, A G, que era tartamudo y me decía no puedo leer porque todos se ríen. Y le digo, a vos no te importa, decime a vos te gusta leer? Sí. Entonces andate a un lugar solo. En mi casa somos como 20 no tengo lugar. Y le digo vos tenés techo? Sí. Bueno, subite al techo y lee ahí. Y bueno, enganchó y me pedía, poemas de amor me llegó a pedir. Es un chico maravilloso que está en la escuela todavía” (Prof ATP/Caso 3)

Desde lo individual del aula yo te puedo decir que vos le marcas la cancha y yo les enseño hasta dónde pueden llegar. Siempre te guardás un restito para que ese límite que vos te imponés, depende de vos que puedas ser un poco flexible. Vos te imponés con esto. Pero dejás terreno para poder retroceder un poco. Acordate que te dije que los chicos vienen acá porque quieren por motus propio, acá no hay papi o mami o la sociedad que te obliga. Pero especialmente yo no me planto en el rol de adulto responsable, en el rol de adulto conductor de la clase y encima que pone el límite y sanciona” (Prof Coord. de tutores/ Caso 4)

Este intento por implicarlos, como modo de agenciamiento, en el debate por el reconocimiento de sus derechos en la esfera pública, se profundiza en los puntos 3.2 y el 5 de este capítulo, con el abordaje de dichos procesos de sociabilidad desde la subjetividad de los estudiantes y en los modos singulares de configurar el oficio de alumno.

3.2. Estudiantes de los CESAJ y ER y las relaciones pedagógicas

Entre el reconocimiento, la discriminación y la devaluación de la experiencia.

La vida escolar, como se anticipó anteriormente constituye para los adolescentes que asisten a los CESAJ y ER, un espacio de sociabilidad, de relación *con otros* en la medida

que les dieron lugar sin ningún cuestionamiento, aunque aparezcan algunas excepciones como se analizó en el caso 2 en fenómenos de estigmatización, que se retoman en este apartado desde la perspectiva de los estudiantes de dichos centros. De todos modos, dicha aceptación subvierte el estigma del rechazo experimentado como humillación en otras instituciones, con efectos imperceptibles en “el menosprecio personal, que se le atribuye a un sujeto de manera que permanece excluido de determinados derechos de una sociedad” (Honneth, 2011. P: 162).

Cabe considerar el relato de los estudiantes de uno de los CESAJ.

“No sé, que todo el día están pendientes de qué nos pasa y qué no nos pasa. Si nos pueden ayudar nos ayudan. En otros colegios no”. “Es diferente esta, está más bueno, te ayudan más. A mí me ayudan una banda. Te ayudan Los profesores, los preceptores”. Te dan consejos. Si tenés un problema lo tratan de solucionar. (Estudiantes /CASO 1)

Junto a la confianza, y el secreto, se presenta en sus relatos, la posibilidad de la conversación y explicación de los docentes, como un acontecimiento distintivo a lo vivido en otras instituciones en los procesos de enseñanza, anticipado en Dussel, et al (2007) y Núñez (2010, 2015). Es así que el trabajo docente individualizado resulta un elemento valorado y opuesto de experiencias escolares previas, cuyo recuerdo trae a la memoria experiencias de rabia, menosprecio o indiferencia.

Yo por ejemplo la otra vuelta, porque yo en matemática cero, la verdad cero. Las tablas atrás. Le pedí a la profe que me explique y me mostro la carpeta, me mostro 2 veces, no entendí, 4 veces, no entendí. 10 veces y entendí todo. Y ahora me olvidé todo, imagínate que le tengo que pedir de nuevo, y no se queja. Si no entendés le pide a un compañero. Mirá no lo hice sola, y dice tratá de hacerlo sola”. (Estudiantes/ CASO 2)

En que hay más contención de los profesores de todos para mí, no hubo mucha falta de los profesores, si hubo fueron por urgencias. Y aparte siempre están encima de nosotros. Y en otras escuelas no pasa lo mismo. Yo también fui a una privada y un desastre, yo estaba en cuarto y mi hermana en sexto y nos estaban dando a las dos lo mismo (Estudiante CASO 1)

En este marco de valoración a los docentes del CESAJ, particularmente los tutores, se incluyen sus relaciones proximidad cuerpo a cuerpo, la cercanía a su mundo privado y cotidiano, que en el mayor de los casos se oculta por temores y riesgos por posibles sanciones o la generación de nuevos controles, etc.

Al respecto dos estudiantes caracterizan a sus profesores del siguiente modo:

Es una fenómeno. Es como una mamá. Tiene razón y se enoja como todos” “si C viene y me pregunta yo le cuento todo. Igual mucho yo no me confío en nada. Porque eso me pasó en el otro colegio, yo tenía muchos problemas. Lo contaba y al otro día llamaban a tal persona. Olvidate (Estudiante. Caso 2).

No sé, que todo el día están pendientes de qué nos pasa y qué no nos pasa. Si nos pueden ayudar nos ayudan. En otros colegios no”. “Es diferente esta, está más bueno, te ayudan más. A mí me ayudan una banda. Te ayudan Los profesores, los preceptores”. Te dan consejos. Si tenés un problema lo tratan de solucionar. (Estudiantes del Caso 2)

No obstante, cabe reiterar que en ciertos casos este proceso de reconocimiento se expresaría de modo “parcial o limitado” dada la explicitación, desde la perspectiva de sus estudiantes, de ciertas dinámicas de discriminación, y estigmatización hacia los recién llegados (imperceptibles para muchos de sus docentes), junto con la diferenciación que subjetivan (especialmente en el Caso 2), al mencionar en tono crítico, las condiciones institucionales donde se aloja el Centro y sus aulas, en términos de equipamiento, instalaciones sanitarias y climatización de las aulas, experimentado con cierto encierro y aislamiento del edificio escolar de la escuela secundaria.

Estaría bueno que el CESAJ fuera arriba también. Parece que estuviéramos en cana. Los de arriba no bajan y los de abajo no suben tampoco. Sí parece un calabozo. Encima abajo en el invierno nos cagamos de frío” (Grupo Focal de Estudiantes/Caso 2)

Sin embargo y más allá de esta diferenciación el estar en grupo resulta uno de los soportes para sostener este proceso de reescolarización particularmente por lo que ofrece la cuestión de “estar con otros”, por la sociabilidad, y construcción de confianzas. Esta tendencia resulta generalizable en todas las instituciones en las que se desarrolló este campo de investigación.

El análisis de las condiciones de pobreza y vulnerabilidad (CSV) desarrollado en el Capítulo 2 en base a la cotidianeidad de dichos estudiantes y sus cursos de vida atravesados por una multiplicidad de problemas y eventos, trasluce tiempos muy restringidos al plano recreativo, con lo cual en estos adolescentes que pugnan por volver a la escuela, el estar en estas instituciones les implica un espacio de “vida juvenil” (Weiss, 2015) que como se consideró en el punto 1 de este capítulo, resultaría propia de la sociabilidad y del disfrute de estar con sus compañeros, amigos y novios/as. Esta dinámica se presenta en los dos casos.

Yo lo que siento del CESAJ es que entré y al principio era una chica nueva dentro de un grupo que no conocía. Nunca me había cambiado de colegio. Y el otro día empecé a hablar con ellas y otros chicos más, y así me empecé a hablar con todos. Y lo que me pasa con el CESAJ es que me dan ganas de seguir progresando. Pasar un año y pasar el otro y así hacés algo. (Estudiante 18 años/Caso 1)
Acá ya se armó el grupo Nosotros teníamos la idea de seguir el CESAJ, pero nos dijeron que no. (Estudiante, 17 años/Caso 1)

El colegio vos podes decir que está bueno. A parte nos llevamos bien entre todos, nunca hubo discusiones. Capaz con el profesor sí hubo, con el de matemática. Pero después con el grupo somos re unidos. (Estudiantes 19 años de Caso 1)

Aparte nos llevamos bien entre todos, nunca hubo discusiones. Capaz con el profesor sí hubo, con el de matemática. Pero después con el grupo somos re unidos. Nosotros teníamos la idea de seguir el CESAJ, pero nos dijeron que no.

En otras escuelas hay muchos alumnos, demasiados quilombos. Son más chicos además. O hay uno que ya se borra y empieza a revolotear, te terminás peleando, yo me cansé”.

Sí, demasiado bien nos llevamos”; “porque nos conviene a todos. De qué sirve que estemos todos peleados si yo sé que el día de mañana se necesita algo” Porque estamos todos juntos. (Grupo Focal Caso 2)

De ahí que el *estar en grupo* interviene como un mecanismo de integración y distinción, entre los adolescentes que lograron adaptarse a la regulación que pautan los profesores y coordinadores de aquellos que transitan o han abandonado en estos Centros, con mayores niveles de conflictividad, en oposición a la cultura escolar y que resultan extraños, al decir de Elias sobre los forasteros.

A diferencia del estudio de Willis (1983), en el que la diferenciación “es el proceso por el que los típicos intercambios esperados en el paradigma institucional formal son reinterpretados, diferenciados y discriminados en función de los intereses, sentimientos y significados de la clase obrera” (p.78), las voces de estos estudiantes del CESAJ son expresión de los integrados/conformistas que vuelven, a partir de estos espacios puentes y se adaptarían con sus matices particulares a la vida escolar.

De ahí que aplique más la categoría de integración –en tanto “resultaría la constitución progresiva de lo informal en el paradigma formal u oficial alejados de las formas de la cultura contraescolar” (p. 78), aunque no opuesto al de diferenciación, sino complementario. Como señala Simmel (2002), “lo que determina y desafía en buena medida nuestra actividad, es la diferenciación con respecto a otros seres; necesitamos observar sus diferencias cuando queremos servirnos de ellas y ocupar la posición correcta entre los demás” (p. 64). Al respecto lo expresan los estudiantes del Caso 2

Que estamos estudiando y algunos joden. (Estudiante 18 años/Caso 2)

Por ejemplo ahora subí y uno estaba molestando, un chico de la calle. Que vas a salir mal de acá. Lo agarró de la mano y le explicó bien y no sé qué cosa le dijo. Y encima le contestó a los profesores, a C también”. “Yo la otra vuelta también me enojé porque no me podía concentrar. Te querés poner las pilas para concentrarte y entender y no podes porque estás escuchando “no, porque la otra vuelta en la esquina, le tiraron un piedrazo, se robaron” y nada. Un grito”. (Estudiante 17 años, Caso 2)

En un relato minoritario de estudiantes se presenta una visión crítica de devaluación de la propuesta pedagógica del CESAJ, cuando hacen referencia a procesos de enseñanza en clave comparativa con otras instituciones, por las que transitaban previamente, deslizándose la

idea de facilidad y menor exigencia por parte de los docentes, por lo cual a través del tránsito por los CESAJ, llegan más rápido al Ciclo Superior.

Esta tensión entre inclusión y exigencia académica experimentada en instituciones de las que fueron excluidos, se retoma al abordar el universo de estudiantes de las ER, y sus procesos de sociabilidad. En dichos procesos, se configuran, de acuerdo a sus narrativas en los grupos focales, reiteraciones y continuidades, en su valoración del vínculo de paridad con el resto de sus compañeros, bajo un sentimiento de integración, por el cual, al decir de Dubet (2010) “ el actor se define por sus pertenencias, busca mantenerlas o reforzarlas al amparo de una sociedad que es considerada así como un sistema de integración” (p.101), situado en un lugar de adaptación y conformismo, distante a las lógicas de oposición (sin ser contraculturales).

Los adolescentes en los grupos focales de las dos ER (Caso 3 y 4) señalan con cierta uniformidad (en ambos casos), “somos todo iguales por decir, no es que en otro colegio hagan mucha diferencia. Pero acá somos todos iguales”, lo que expresa un sentido recurrente, propio de un sentimiento de igualdad y reciprocidad con sus pares, al mismo que un terreno propio de la sociabilidad, como forma lúcida de asociación (Simmel, 1986).

Este “estar con otros”, como micro-comunidades sociales en las que se articulan con emociones y experiencias por estar juntos y se generan nuevas socialidades y lazos emocionales (Mafessoli 1990), les permite sopesar contingencias que atraviesan en sus cursos de vida, y recrear a propósito de su experiencia escolar, su vida juvenil (sus experiencias amorosas/sexuales, musicales, de amistad, de encuentro con los demás para el aprendizaje de múltiples habilidades sociales. (Weiss, 2008, Gómez y Ramos, 2015).

Reaparece por otra parte, y en similitud con los estudiantes del CESAJ, la valoración de la explicación de los docentes en los procesos de enseñanza distintivo a otras escuelas secundarias donde transitaron y ciertos aspectos del cuidado institucional valorizado especialmente por las alumnas madres por la disponibilidad de guarderías

Para mí A es una segunda mamá porque ella siempre estuvo conmigo y hasta ahora me sigue ayudando porque yo no tengo documento. Muchas cosas. Si faltas algunas semanas te llaman” (Estudiantes Caso 3)

Son así, si dejás el colegio te llaman y te dan las posibilidades para que vuelvas terminar el colegio, te dan todas las posibilidades para que vos estudies y termines. Yo hace dos meses atrás ya no quería venir más al colegio, porque tuve muchos problemas, viste cuando decís ya está, para qué voy a seguir. Estoy podrida de todo, me pasaba eso, hasta a mi papa me habla. Y yo venía en el colectivo y me cruzo a una profesora de ciencias de la vida y de la tierra y ella me preguntó porqué no venía qué

me estaba pasando, y ella me dio aliento para que siga, y hasta ahora sigo viniendo (Estudiante/ Caso 4)

Es que está el jardincito, yo veo que hay chicas que tienen un montón de hijos y les dan la posibilidad de que vengamos a estudiar. Que comprenden. Yo cuando laburaba por ejemplo, el año pasado laburaba un montón, laburaba de mucama de día y de noche de camarera, y estuve un montón de tiempo sin venir y después recuperé ese tiempo. Y después este año tuve una licencia porque tuve a mi nena, vine hace poco me reincorporé, estoy tratando de ver todo, y los profesores me tenían una poca paciencia. Que tienen mucha paciencia los profesores, son muy buenos. Te entienden. El aguante que te transmiten, no vienen enojados. Y que hoy pasé un mal día y que se arreglen. Siempre la mejor, y ponle que alguien viene enojado y siempre alguno se la agarra con otro. Los chabones no se enojan ni nada” (Grupo Focal Caso 4/ ER)

No obstante, como se anticipó anteriormente, en los estudiantes de estas instituciones se presenta un relato, no hallado en entrevistas con profesores de dichas instituciones y solo en casos minoritarios de estudiantes de los CESAJ, que se expresaría en una menor exigencia académica respecto de otras escuelas secundarias de las que fueron excluidos.

En estudios anteriores de Kessler 2002 y Bayón y Saravi 2018, acerca de la experiencia escolar en el nivel secundario, se señala, en contextos críticos, la vigencia de narrativas asociadas a una devaluación de las instituciones por las que transitan como “experiencia paradigmática de inclusión desfavorable, una integración excluyente que expone la forma que adquiere su pertenencia social en contextos de alta desigualdad y fragmentación social” (p.9).

En Briscioli, (2013), a partir de entrevistas con adolescentes de ER se ratificaría esta hipótesis, través del registro de una muestra de estudiantes y sus representaciones sociales, de una menor exigencia académica a pesar del reconocimiento del papel de dichas instituciones en garantizar por sus condiciones de escolarización, por la singularidad de su régimen académico y las relaciones de proximidad entre sus actores, de finalizar sus estudios secundarios. Cabe señalar que en otros estudios realizados en Chile¹⁵¹ (Espinoza, et al 2016) con experiencias de 2da oportunidad, Espinoza, et al 2016 las tendencias son contrapuestas, en tanto los estudiantes dan cuenta de una mayor exigencia y valoración académica en dichas experiencias respecto del secundario común y los Centros de Adultos.

En esta investigación, tal como se anticipó, en los grupos focales con estudiantes de las dos escuelas incluidas en el campo de investigación; se expresó el sentido de la

151 En Espinoza, et al (2016) se analiza en programas de reescolarización en Chile, por una encuesta a una muestra de 523 personas que cursan alguno de estos programas, repartidas en un total de 23 instituciones educativas se observan tendencias contrapuestas, y de mayor valoración positivas, de las escuelas que adoptan dichos programas de reescolarización respecto de las secundarias comunes y los Centros de adultos. Sin embargo, quienes se muestran más críticos corresponden a los grupos de mayor vulnerabilidad social.

devaluación de la experiencia formativos, de modo yuxtapuesto al sentido del menosprecio experimentado en otras instituciones de las que fueron excluidos como se consideró en sus relatos de sus biografías escolares, (Capítulo 5), la valoración del vínculo con sus pares, y la construcción de un lazo con los profesores.

Esta visión crítica, que se desliza por parte de algunos estudiantes remite a una menor exigencia académica o por una mayor flexibilización de las pautas disciplinarias, en comparación con experiencias previas en otras escuelas secundarias. De ahí que se configura una tensión, entre formas de reconocimiento emocional y jurídico que los estudiantes internalizan en dichas experiencias en tantos sujetos de derecho y nuevas demandas de mayor exigibilidad acerca de los derechos que les corresponde, “con los que deben contar legítimamente en cuanto al respeto de determinadas exigencias suyas que “el otro generalizado” cumplirá. (Honneth (1999, p. 99).

Yo en otras escuelas y algunas cosas no las entendía, y cuando vengo acá, te lo enseñan bien, con paciencia Y no te dicen “sino lo sabes tomátela” “Las clases son más cortas. Las cosas que estoy viendo de ahora en 4to en física y matemática las vi en 2do del técnico”. “En el técnico te dan siempre muchas matemática, física, que el bachillerato del Pini. Los del bachiller los de 4to veían lo que yo ya había visto hace rato.

En este sentido, la exigibilidad de una mejor educación como derecho, resultaría la expresión de una conciencia del propio valor, como expresión de “autorespeto” y el valor que tienen como estudiantes, de tener en dichas instituciones una escolarización equivalente para el conjunto de la ciudadanía que transita por este nivel educativo. Asimismo la flexibilidad que ofrecen estas instituciones a través del régimen por trayectos aparecería, como contrapunto a las representaciones de los docentes, abordado en el Capítulo 4, y rescatada en este caso, bajo una división de aguas.

En algunos estudiantes que reingresan a las ER y se incluyen entre el segundo y o el tercer año, aparecen relatos ambivalentes vinculados con la posibilidad que le ofrece el régimen académico, respecto a la personalización de sus trayectorias al mismo tiempo que los obstáculos que se presentan con las correlatividades de materias por nivel y cierto retraso que experimentan, al no haber aprobado la materia correspondiente.

Ahora estoy haciendo solo física y proyecto; y lengua. Sí, historia que la debía del primer colegio y acá la voy a cursar, pero en el horario de 3ro yo tengo como dos o tres materias, y voy una vez por semana y me da temas.” A mí me pasa lo mismo pero no me dejaron cursar, debo lengua de 3ero pero

no puedo hacer lengua de 4to, tengo que esperar al otro año para cursar lengua de 4to (Caso 3).

Por otra parte, cabe considerar especialmente en el Caso 4 un cierto desconocimiento por parte de los estudiantes del régimen académico de las ER, con lo cual se configura una invisibilización de los trayectos y de los espacios optativos, no así de la tutoría y el apoyo escolar. Otra cuestión que aparece poco presente es la participación de los estudiantes en la vida escolar. Este último resulta un tema opaco, que se retoma en el punto 4 de este Capítulo y expresa brechas en relación al discurso del reconocimiento asociado al derecho, que bregan algunos profesores fidelizados a un enfoque sobre la igualdad.

Finalmente, emerge en estos estudiantes, al igual que lo registrado en los CESAJ, un *principio de distinción* respecto de los estudiantes que no lograron adaptarse a lógicas institucionales, centradas en estudiantes de primeros años, junto con el ensalzamiento del grupo de pares como punto de partida para considerar a aquellos que “no forman parte”.

En cierta medida los estudiante integrados plantean, al igual que en los estudiantes de los CESAJ, (especialmente del caso 2), una expresión crítica de los pares que transgreden el orden institucional, que no solo reproduciría una tensión similar a la de adolescentes opositores y conformistas (Willis, 1988), sino también otra encrucijada, propia de una disyuntiva entre los estudiantes que se auto perciben como integrados, respecto de los forasteros, (Elias, 2016), emergente en los “recién llegado”, que por su fachada y conductas, parecerían ser centro de un procesos de estigmatización y discriminación entre pares.

Esta tendencia necesaria de ser explorada con mayor profundidad en otras investigaciones, se expresaría de modo exponencial en aquellos de estudiantes donde la institución no resulta significada como refugio sino bajo un registro de intemperie, tal como se considera en el punto 6 de este Capítulo.

4- Reingreso y sociabilidad política en los BP.

Una trama singular de reconocimiento y configuración de identidades colectivas.

La sociabilidad de los jóvenes que transitan por los BP, resultan problemáticas escasamente analizadas en investigaciones previas, en el plano intersubjetivo, que permita considerar, tal como se analizó anteriormente en los CESAJ y las ER, los procesos iniciales de actuación en el reingreso de jóvenes que hayan abandonado el sistema educativo.

Por lo contrario, los estudios realizados en torno a la sociabilidad en los BP, se encuentran más enfocados en su relación compleja con el Estado, y el papel que cumple el dispositivo pedagógico emergente de los bachilleratos, en la fabricación de una subjetividad política (Said y Kriger, 2014; Palumbo 2017), que problematizan verdades producidas de sus experiencias escolares por otras instituciones educativas del sistema, y de la internalización de lógicas de individualización producidas y legitimadas socialmente.

Según Palumbo, (2017), en base a Kriger (2010) y Ranciere (2012)¹⁵² dicha subjetividad, permite tomar conciencia y palabra, y ponen el cuerpo a partir de “la inclusión en y la afirmación de un “nosotros” en tanto subjetividades políticas colectivas” (P.2). A su vez, esta subjetivación deviene de procesos de identificación, construcción y desconstrucción complejo, propio de pedagogías prefigurativas (Ouviaña, 2011, Palumbo, 2017) y dialógicas en base a tesisuras freireanas de la pedagogía de la liberación en las que lo político se liga a una dimensión de antagonismo constitutiva de las sociedades (Mouffé, (2011), y de una concepción alternativa de ciudadanía, propia del devenir de los movimientos sociales contemporáneos.

Dicha subjetivación política, se expresa en “un “entre” el orden, el litigio y una potencial reconfiguración” (Palumbo 2017; p. 3), y se inscribe en una cultura organizacional y política que devendría en una identidad colectiva, no solo en base a procesos de deliberación y resistencia cultural sino por escenarios de lucha socio política u otras acciones colectivas. En las mismas no solo se disputan relaciones de poder y búsquedas de reconocimiento o legitimidad social, sino según Melucci (1994) “los actores producen significados, comunican, negocian y toman decisiones” (p.156).

Es decir, en el transcurso de sus luchas sociales se demarca una frontera simbólica como expresión compartida de orientaciones y significados entre un nosotros y los otros (Maneiro 2012) ¹⁵³, por lo cual “el otro aparece así como la personificación del no yo, y los otros” como la personificación del “no nosotros con lo cual “los sujetos colectivos crean y

¹⁵² En Krieger y Said (2014) y Palumbo (2017), se retoma Ranciere (2010) por su noción de diálogo ligada al “litigio”, subyacente en las estrategias de los BP, de luchas por el reconocimiento y a las formas comunicativas del hablar en alteración al silenciamiento y su autorización en estos espacios educativos.

¹⁵³ Maneiro (2012) refiere a la construcción de una identidad colectiva a partir de una serie de acciones vinculadas a una forma particular de protesta como los piquetes, de los trabajadores desocupados y una demanda de empleo y/o sus los planes asistenciales –que forman parte de base material de la acción territorial de dichos movimientos sociales. En base a dichas acciones según esta autora, la experiencia social y la identidad colectiva de estos movimientos se asienta en una doble vía: los trabajos organizados (comunitarios o micro emprendimientos), y acciones de beligerancia a través de la acción piquetera, revitalizados a partir del 2009 con la vigencia del Programa Argentina Trabaja

recrean sentidos de pertenencia” (P: 86), imprimiendo a la subjetividad un sentido de antagonismo, como “forma de conciencia” (Modonesi, 2010,)¹⁵⁴ junto con la autonomía como forma complementaria, que delimita oposiciones y exclusiones en la que los sujetos, reafirman sus pertenencias e identificación con los ideales y los sentidos de su luchas.

Esta identidad colectiva, especialmente en los movimientos sociales de desocupados (Svampa y Pereira, 2003) y su despliegue en redes barriales a partir de la protesta tendría un sentido positivizante, que compense procesos desafilatorios en tanto “nicho de afiliación” que articula aspectos identitarios entre este colectivo de actores (Merklen, 2005).

En los BP, junto con sus luchas originarias y singulares por su creación, reconocimiento y legitimidad (Capítulo 4), en las que se reafirma el lazo entre sus miembros, se despliegan otras organizaciones sociales lo que amplía y profundiza los procesos de sociabilidad y lazos entre sus miembros, al mismo tiempo que se despliegan dinámicas de redes y alianzas con otros BP de la CABA

En el caso 5 estas redes y alianzas, se desarrollan desde el 2008, a partir de diferentes iniciativas de trabajo cooperativo como un Centro Cultural, un canal de televisión comunitaria y alternativa, un museo, un espacio de salud, una cooperativa de diseño y la Universidad de los trabajadores (CEIP, 2016). En este marco la Cooperativa “Arte de Fabrica”, resulta un emprendimiento de egresados a través de su paso por el taller de encuadernación que se dicta en el tercer año.

Lo que pasa con esta organización, es que no es el bachillerato suelto, es todo, y eso les atrae. Por lo general quedan enganchados. Tenemos un estudiante que está terminando las últimas materias para recibirse y es parte de Tumbalata, y ensayan acá, que es un grupo de percusión. Uno lo sigue viendo porque quedaron en el espacio, que va más allá del bachi. Después tenemos una compañera graduada que es parte del colectivo docente (Prof Literatura Caso 5).

En el caso 6, las instancias de economía popular e involucramiento de los estudiantes en el MFPDS, así como en diferentes acciones colectivas a nivel barrial, forman parte del proceso educativo que le imprime a la sociabilidad, un proceso de identificación colectiva y pertenencia, que en ciertos casos generaría en los egresados procesos de continuidad al interior del BP, a partir de su ingreso en la docencia, apoyos administrativos o en otras instancias de colaboración y participación política.

¹⁵⁴ En Modonesi (2010), se aborda los procesos de subjetividad política, propia de experiencias colectivas y relaciones de dominación, conflicto y emancipación de la clase obrera. La categoría de antagonismo, definida a partir del conflicto de clases, adquiere como “experiencia de insubordinación” su connotación subjetiva en la conciencia y se complementa al de autonomía.

Una expresión de un proceso de redes que supera las fronteras de los propios BP, es la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha (2005) (CBPL) como espacio de articulación cuyo propósito fue desde su creación “articular entre las organizaciones sociales que tuvieran bachilleratos populares, que habría de constituirse en el principal órgano de interpelación al Estado” (CEIP, 2016, p.39).

Posteriormente, al 2009 surge la autodenominada Red de Bachilleratos Populares y Comunitarios (RBPYC) que, en abierta oposición a la CBPL brega por proyectos de educación autónomos que puedan ampliar la noción de lo público más allá de lo estrictamente estatal. Desde esta concepción, esta Red se opone a la incorporación de los bachilleratos a la órbita estatal. (Areal y Terzibachian, 2012, Farnelli y Furfaro 2015).

Cabe en los próximos puntos del capítulo analizar, en base a la perspectiva de profesores y estudiantes de BP, los procesos de sociabilidad que acontecen en el reingreso y el intento de producir en base a las relaciones pedagógicas y el dispositivo emergente, una identidad colectiva, que con las singularidades propia de los procesos de individuación (Martuccelli y Araujo, 2010), se expresaría en un discurso de rechazo y ruptura respecto de la escuela, a las regulaciones sociales del Estado y del gobierno del sistema educativo.

4.1. La sociabilidad en los BP y el sentido de comunidad.

Una perspectiva desde sus profesores.

En el apartado relativo a las experiencias de reingreso en los CESAJ y las ER, los procesos de sociabilidad iniciales, fueron caracterizados alrededor de una tensión dinámica entre oposición y conformismo. Este proceso se presenta en una aparente similitud en el Caso 5, durante los primeros años de sus estudiantes, y una serie de problemáticas emergentes, propias de las condiciones de vida y un cambio de perfil de los jóvenes y adultos que ingresan a esta organización social (CEIP, 2016), como segunda oportunidad luego de sucesivos procesos de abandono del nivel medio.

De ahí que en este BP, en dichas instancias iniciales del reingreso se presentarían de acuerdo a la narrativa de sus profesores, con tensiones de conflicto a partir de situaciones de enfrentamiento entre pares o con docentes, aunque sin la carga emocional de los fenómenos de violencia considerados por sus docentes, en los Casos 3 y 4, que luego se neutralizan en el marco de las relaciones pedagógicas de proximidad.

En primer año estamos desactivando bombas todo el tiempo. Todas esas situaciones se terminan desactivando y no tenemos situaciones de violencia como podrían darse en cualquier otra escuela y no hay situaciones docentes de los estudiantes hacia los docentes. Es un primer año porque todos los años se suman un montón de chicos por primera vez a la escuela.
(Coordinación Caso 5)

Hay grupos de primero año que les resulta difícil generar condiciones de trabajo en aula o porque son muy adolescentes y tienen una relación histórica con la escuela en las que les cuesta sostener la dinámica de la cursada entonces cuando vienen están más colgados o tienen personalizadas más disruptivas. Hay grupos que son más complejos desde ese lugar. Hay varios que trabajan, pero son trabajos más nocturnos o de fin de semana. Hay algunos que trabajan como encargados de edificio y por ahí piden permiso y a la tarde no trabajan.
(Prof de Ingles /Caso 5)

El otro día los chicos se citaron con palos, y se pelearon en la puerta de la escuela y no querían ni llamar a la ambulancia porque era afuera de la escuela. Eso es mucho. Pero ni siquiera desde lo humano básico, ni siquiera te estoy pidiendo gran cosa. Esta afuera de la escuela el chico, y no se querían meter. Vino la policía y se hizo cargo la policía (Prof Literatura/Caso 5)

Otros acontecimientos o eventos, se expresan desde las narrativas de profesores del caso 6 que intervienen como interferencias iniciales asociadas al alejamiento de la vida escolar de los estudiantes, dado migraciones, experiencias de maternidad tempranas, como fenómenos disruptivos del ideario organizacional, para integrarlos en diferentes dispositivos colectivos vinculadas a las asambleas, o al trabajo de limpieza y preparación de meriendas comunes, descritas en el Capítulo 4. Asimismo resultan recurrentes, otros obstáculos para la integración de estos estudiantes, vinculado a huellas adquiridas en su pasaje por el sistema educativo asociadas al trabajo individual, la evaluación numérica y la disciplina como pauta regulatoria del orden escolar. Como señala una profesora al respecto:

Aquellos que vienen de la escuela tradicional, con un chip más marcado y cuando entran al Bachi, ven otros temas, otras dinámica y en los profes de primero hay un importante esfuerzo para que los estudiantes vean que hay otras dinámicas para aprender el conocimiento” (Prof Economía Popular/Caso 6).

Tratamos que los conflictos se resuelvan en los espacios de asamblea, y es nuestra forma de organización. Igual no es nada fácil para los estudiantes cuando ingresan. A medida que pasa el tiempo se van dando cuenta que es una forma de organizarse y de resolver [...] (Prof de Literatura, Caso 5)

A veces una merienda es un problema de los tres cursos. A veces se generan ruido porque un curso puso más plata u otro, o que las cuentas no les cierran o quien limpia

(Prof de Economía Popular/Caso 6).

No irrumpe en el BP: “nunca desde que yo estoy en el 2011 he visto que se agarren en horario escolar acá adentro. No hemos tenido problemas y hay como un respeto a esa “autoridad”, a la institución, a

los que venimos mucho tiempo todos los días, que tenemos como una legitimidad y se les puede vetar y que quede ahí sin pasar a niveles mayores. Yo nunca he observado una situación de violencia directa, si por ahí contestaciones, pero que eso incluso se puede trabajar desde el diálogo, la palabra. Pero nunca violencia física en el aula, una situación en la que diga. En la asamblea se discuten cosas cotidianas hasta si nos vamos a movilizar o no por la lucha de los Bachis por su reconocimiento ante el Estado de la Ciudad (Coord. BP Caso 6).

De todos modos, la problematización en torno a los conflictos para su integración al modelo organizacional de los BP, pasa a un segundo término en la narrativa de los profesores, sin dejar por ello de ser un tema de preocupación por parte de dichos actores, por lo cual, la sociabilidad adquiere una “doble faceta” en tanto se procura construir relaciones de proximidad con el otro, situadas en la confianza; y transformar el capital cultural de sus estudiantes “fabricando” nuevas identidades sociales.

De este modo el pasaje de sujeto pobre y vulnerado a un sujeto político se plantearía bajo un doble propósito: la integración al proceso educativo y organizacional que imprime el BP y la formación de una nueva ciudadanía bajo el prisma de la educación popular, y con implicancias en su inclusión en procesos de movilización y lucha en el plano social y educativo. En esta trama de relaciones pedagógicas, la subjetividad política que se pretende moldear está relacionada con procesos de resistencia cultural, anudados a una pertenencia e identificación colectiva. De ahí que la relación dialógica entre profesor y estudiante se presentaría desde un reconocimiento no restringido a una dimensión intersubjetiva propia de su esfera o emocional, o jurídico moral (Honneth, 1997); sino bajo el propósito por desinstitucionalizar patrones sociales de valor cultural, reemplazándolos por su sentido prefigurativo por otros que interpelan las desigualdades (de clase, genero, razas, etc), y relaciones de poder. (Fraser, 2006).

Dichos procesos de reconocimiento adquieren singularidad en cada BP, dados sus posicionamientos en torno la relación docente- estudiante y los niveles de simetría que guardan dichos actores en las relaciones pedagógicas. Los procesos de simetría y horizontalidad en los vínculos, resultan más visibles en el Caso 6, propia de una identidad organizativa comunitarista, en una relación de igualdad, en la que, según los entrevistados, aprenden y enseñan mutuamente (Freire, 2002), por la que “el aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que esté humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, para revisar sus posiciones” (p.45).

En este diálogo horizontal se habilitaría un sentido de pertenencia a una colectividad mayor, propia de un movimiento social, como integrantes de una red de relaciones de apoyo mutuo en la que se pueda confiar y de potenciación comunitaria, en una trama de compromiso colectivo que genera más cohesión en sus diferentes miembros. Al decir de sus profesores:

Lo que más me gusta es esto de involucrarse con el otro, acá somos todos uno, lo que en otras escuelas no se ve. Acá somos todos iguales, si son profesores o estudiantes. No hay diferencia. El profesor sabrá un poco más que el estudiante, no significa que sean desiguales. Porque él también aprende del estudiante. Por ejemplo, las culturas del estudiante, el profesor aprende mucho, hay una ida y vuelta”

(Prof Cs Sociales /Caso 6).

Acá lo que no hay es director, todo se resuelve en las reuniones de profesores, o las discutimos con los estudiantes. Y eso parte de entenderse a uno como a un protagonista activo, como parte de la totalidad. Después nosotros en el aula tenemos un papel, no es que somos lo mismo, somos los que traemos los temas a discutir, las dinámicas. Esa es la vertiente del bachillerato que viene más de la docencia. Después hay gente que viene del trabajo territorial que plantea otro tipo de trabajo. Y a veces, las parejas pedagógicas con esas dos miradas funcionan muy bien porque se complementan”

(Prof Cs Sociales /Caso 6).

Esta cuestión se presenta con otro sentido en el Caso 5, donde aparecería resignificada la autoridad docente en una reinención de la escuela pública, bajo un intento de resguardar desde la educación popular, la asimetría pedagógica con la intención que las jerarquías en el trabajo pedagógico, no vayan en desmedro del sentido democrático y emancipador de la acción educativa, la generación de un conocimiento alternativo ligado a una nueva calidad de vida, que refuerce la solidaridad de clase (Gadotti, 2003)

Es un espacio de negociación constante, muchas veces ellos se encuentran es que la respuesta es que hay una organización de fondo que lo está pensando así [...] Y también en prácticas que no se, las asambleas, la puerta abierta todo el tiempo de la sala de profesores. Prácticas que para nosotros son muy cotidianas, que nos hacen en una relación de diálogo constante (Prof de Ingles y cooperativismo/ Caso 5).

Hay vínculos entre estudiante y docentes que son más horizontales que en otros colegios, pero no por eso no hay una autoridad. Quizás la autoridad está construida desde otro lugar, no en términos negativos. Nosotros somos los docentes y tenemos herramientas pedagógicas por las cuales estamos acá, no somos lo mismo que los estudiantes, pero no en el lugar de que nosotros tenemos el saber y vos lo vas a absorber, sino que yo tengo herramientas que vos no tenés y el tiene otras, que yo no tengo y de esa forma construimos un conocimiento en común y es nuevo para los dos. Pero sí la figura del docente implica un rol y una autoridad, y en esa relación el otro es el estudiante. En ese sentido trabajamos desde la educación popular...[.] “Nosotros cuando surge alguna situación de conflicto más notoria lo2 que hacemos es correremos un poco de la clase, eso también nos favorece la pareja pedagógica, que uno se quede en el aula y el otro salga a hablar, intente ver qué pasó, por qué esa reacción (Prof de Fundamentos de la Educación).

De todos modos, desde estas formas de reconocimiento que subyacen a las relaciones pedagógicas y más allá de sus posicionamientos en cuanto a la simetría con sus estudiantes; se produciría una sociabilidad política, con un sentido de comunidad, y experiencia subjetiva

de pertenencia a una colectividad mayor, propio de una red de relaciones, de interdependencia y confianza (Zarazón, 1986, Chillán y Chavis, 1986).

Este sentido de comunidad, anticipado en los capítulos 3 y 4, según Tonnies (1947), expresaría con el advenimiento de la modernidad y el pasaje de la comunidad a sociedad un entendimiento compartido por todos sus miembros, retomado en Weber (1977) bajo el sentimiento de formar un todo” (Weber, 1977: 34), que brinda protección y seguridad a sus miembros (Bauman, 2006).

De algún modo, este sentido de lo comunitario, retorna en los movimientos sociales de la mano de enfoques comunitarios (Taylor, 1996; Sandel, 1982) por su defensa de la vida comunitaria frente a los derechos individuales, como alternativa ante la racionalidad del capitalismo y sus valores como resistencia y utopía (De Marinis, 2011, Carrillo, 2013) cuyo sustento al decir de este último se expresa en “la defensa de vínculos y modos de vida vulnerados y también como un horizonte ético y político de su proyecto alternativo al capitalismo” (P.15). Souza Santos (2003) considera al respecto, que el renacimiento del tercer sector, y en este caso de los movimientos sociales expresaría “una oportunidad para que el principio de comunidad contraste sus ventajas comparativas frente a los principios del mercado y del Estado” (P, 253)

Lo comunitario se nutre en los BP en el plano material y simbólico, mediante un flujo de redes y alianzas con otras organizaciones, que no solo fortalece sus relaciones de poder y luchas por su reconocimiento ante el Estado, sino amplían las fronteras del capital social de sus miembros, como se señaló anteriormente con las redes y espacios de articulación como CBL y RBPYC. De ahí que habilitan mayores espacios de seguridad para sus miembros, ante los riesgos de exclusión y de individualización social, a partir de su inclusión en diferentes espacios organizativos, trascendiendo los límites del afuera y adentro escolar, “desfechitizando sus fronteras y constituyéndolas como espacios en puro movimiento, acción colectiva y de permanente circulación” (Ampudia, 2010: P. 249).

Por otra parte, el trabajo territorial constituiría otra esfera de acción política que profundiza el lazo “de y entre” sus estudiantes y profesores, a partir de la configuración de identidades y acciones colectivas, que excede las fronteras del BP. No obstante, la implicancia de los estudiantes en dichos espacios, es diversa, sujeta a sus condiciones singulares de existencia y los modos de subjetivación de esta experiencia escolar.

4.2 La voz de jóvenes y adultos de los BP

Entre el reconocimiento y la sociabilidad política

Los BP expresan desde su creación y por su arraigo en la educación popular un escenario de ruptura y luchas respecto del sistema educativo y del Estado por el gobierno de la educación. Como lo expresa Lazzarato (2006), los movimientos sociales actúan sobre dos planos en simultáneo, “sobre el plano impuesto por las instituciones establecidas, en el cual las cosas suceden como si no hubiera más que un solo mundo posible, y sobre el plano elegido por los movimientos y las singularidades, que es el de la creación y la efectuación de una multiplicidad de mundos posibles” (P: 187).

En los estudiantes que transitan por estos BP, junto con la cuestión del trato horizontal, la confianza y la trama de relaciones situada con proximidad y menores niveles de asimetría con los docentes en su experiencia escolar, se presenta desde un plano subjetivo la recuperación de otros aprendizajes y reflexión crítica, que en ciertos casos, se traslada al campo del currículum y los saberes que circulan en estas organizaciones.

La escuela de la que fueron excluidos, resulta según dichos estudiantes, como se consideró en el Capítulo 5 a partir de sus biografías, un escenario marcado por el autoritarismo ante una demanda de mayor libertad, autonomía y participación en la vida escolar - que en las instituciones por las que transitaban no pudieron experimentar.

A continuación se presentan el testimonio de una estudiante acerca de vínculos con docentes mediados por recuerdos de destrato, indiferencia, y o experiencias de participación fallidas por mecanismos de sanción

En las escuelas anteriores que estuve el vínculo con mis compañeros siempre fue bueno. El hecho de que yo vaya bastante al frente respecto al centro de estudiantes y demás, se sentían como respaldados y cosas así. Había alguna toma y venían los compañeros a preguntarme a mí. Y aparte siempre era la que empujaba para adelante, y me decían hablá vos. Y siempre me tomaron de comodín. Todo el colegio estuvo en toma, y me ponen la falta. Y el año anterior yo me quedé libre por mambos míos, y rendí libre todas las materias. Y el colegio me dijo “yo te pongo la falta, y como vos sos una chica muy inteligente, vos vas a rendir libre y vas a seguir en el colegio”. Y ahí dije no porque no me estás poniendo una falta porque tengo un problema, sino porque estamos enfrentados. Y no rendí nada, y la que ves acá no la ves más. Ya conocía el bachillerato y caí en octubre de 2012 medio secándome las lágrimas, “anótenme” y al oro año empecé pero porque no iba a rendir las materias. Y tenía la gente divididas, gente que me quería seguir hablando y gente que sabe que son una protesta y que no quiere saber nada con nadie. (Rosa, 18 años, Estudiante del Grupo Focal, Caso 5)

En este relato no aparece la dimensión comparativa centrada entre mayor exigencia académica versus inclusión educativa. A diferencia de los estudiantes de los CESAJ y las ER, junto al registro del pasaje por diferentes escuelas secundarias asociado a experiencias de autoritarismo y exclusión, la visión sobre el trabajo docente trasciende el procedimiento de la explicación de contenidos. Es decir, la acción docente, no resulta para los mismos una tarea restringida a explicar mejor los contenidos de enseñanza.

Sus valoraciones, van más allá del campo de transmisión al reconocimiento de una autoridad alternativa y diferenciada de las escuelas secundarias por las que transitaron junto con un posicionamiento antagónico de estos procesos de escolarización.

Este registro se visibiliza en los grupos focales con estudiantes del Caso 5, al recuperar en un sentido positivo la flexibilidad del régimen académico, en los procesos de evaluación, y apoyos como la potencia de prácticas educativas alternativas enmarcadas en la educación popular, que habilitarían la apertura a otros conocimientos no visibilizados en experiencias previas y a reflexiones críticas sobre conocimientos disciplinares o problemáticas sociales que, en ciertos casos, se retomarían en los espacios de asamblea.

En dichos testimonios el trabajo docente en pareja pedagógica, constituye otro hito reconocido y valorado, que diferencia a los docentes de los BP de sus experiencias previas

Es muy bueno el hecho de que te enseñan las materias sino que te enseñan a hacer un análisis colectivo de las sociedades, de las problemáticas actuales, pasadas, se hace un análisis más completo y a desarrollar más allá de lo que puede haber en las fotocopias o de lo que te dice un profesor. Es un aprendizaje más integral.

Y tenés otros tratos con el profesor, podés hablar más allá de lo que es lo que estás aprendiendo en este momento. Podés hablar de una noticia, y podés sentarte a tomar un mate con el profe. Pasa eso que el profesor te conoce más allá que ponerte una nota, saben cómo tratar a cada uno, pero también se tiene que bancar que el que viene todos los días esté a los gritos en la puerta de la coordinación porque este está aprobado y otro no. Porque todos nos esforzamos tanto para venir, no nos va a dejar de importar que la otra persona apruebe o no, lo que pasa con el de al lado nuestro”.

Participas, podés opinar. Y tenés otros trato con el profesor, podés hablas más allá de lo que es lo que estás aprendiendo en este momento. Podés hablar de una noticia, y podés sentarte a tomar un mate con el profe. Se trata de cosas contemporáneas, de cosas que están pasando ahora, por ejemplo de la droga y de las adicciones. De los adolescentes que están cada vez más desatados [...] Y es así, por eso digo que es muy importante y que le dan muchas oportunidades a los chicos.

Son dos profesores para todas las materias. Y me parece que está buenísimo, es más dinámica la clase, se reparten las tareas. No pasa que es un profesor para 30 alumnos, se reparten los alumnos. Y si uno le está expiando a un compañero el otro sigue avanzando. (Estudiantes Grupo Focal 5)

Del mismo modo, en el caso 6, los estudiantes expresan junto a un reconocimiento de los profesores, en clave de respeto y diálogo, una valoración del trabajo docente en vistas de

la autoafirmación de sus identidades (Taylor, 1993), dada una diversidad de culturas de origen que portan como población migrante de Paraguay, Bolivia y Perú.

Cabe señalar en relación al registro de los estudiantes de los espacios de participación, las asambleas, especialmente en el Caso 6, se los valora de modo persistente por la posibilidad que brindan por la apertura al diálogo, con sus pares y docentes, abordando especialmente problemáticas propias del cotidiano del bachillerato, como la convivencia, el apoyo a la asistencia alimentaria (meriendas) e higiene del lugar o la tolerancia que se promueve, ante diferencias entre grupos de estudiantes, como un modo alternativo de mediación ante los conflictos entre pares.

Para mí son los profesores, el aguante que tienen más allá de las críticas de los compañeros. B. Para mí la libertad de expresión que te dan la posibilidad de sentir lo que siente. La tolerancia que tiene con nosotros y esa libertad de poder expresarnos. La paciencia de los profesores para explicar. A que no diferencian, uno puede venir vestido como quiere. En otro lugar te pone un informen si no le gusta como venís vestido. Y acá nadie te mira, yo creo que eso ya es bastante. Te dejan opinar, te escuchan, puedes participar en todo. Por ejemplo, ella es cristiana, pero no por eso la dejamos de lado. Opinamos diferente pero nos respetamos. Sí, eso ayuda. Porque conoces a la persona, y empezás a tener la confianza de contar las cosas. Mismo los profesores, se preocupan por nosotros.

Los tratos son iguales, nadie te dice si tenés mucha o poca edad. Yo pienso que fácil no es para nadie, es muy difícil, mi meta es terminar para poder estudiar con lo que siempre soñé. Son más tolerante, no te pone media falta y a las 3 faltas te echan. (Grupo Focal/ Estudiantes Caso 6).

En este marco, la educación popular como enfoque explicitado en las narrativas de estudiantes, sus aprendizajes y el trabajo docente, se presentan jerarquizados en un sentido dicotómico y de negativización (Modonesi, 2010), respecto de los procesos de escolarización previos, al mismo tiempo que resulta idealizado un BP, “sin fisuras”, por tanto, con ausencia de dilemas sociales y o educativos de la experiencia escolar que configuran y por la que transitan en estas organizaciones y movimientos sociales.

De este modo, al considerar sus narrativas se observaría en base a los grupos focales con estudiantes, una cierta reproducción del discurso organizacional en una superposición de antagonismos, que se desarrollan en una escala macro social, (la organización o el movimiento social) que se replica en el plano institucional (el BP) y subjetivo (los estudiantes), y que como se señaló anteriormente, demarcan la frontera material y simbólica entre el nosotros y los otros (Modonesi (2010, Maneiro, 2012), propio de una identidad colectiva y una subjetivación política desarrollada con la mediación del dispositivo pedagógico emergente.

Yo en el otro colegio hacía lo que quería, salía de la clase y el profesor ni se enteraba. Acá no, saben si estas o no. Allá me peleaban con todos, acá no porque todos se conocen y nos llevamos bien. Acá no

nos peleamos. Acá nos enseñan que la violencia no es buena, que hay que decir las incomodidades que uno tiene para buscarle la vuelta y solucionarlo. Por ejemplo, acá los profesores nos dicen que si los jóvenes terminan primero que ayuden a los demás, a entender los temas.

(Grupo Focal, Estudiante Caso 5)

A su vez y en similitud a otros estudios con jóvenes de BP (Chervin 2016); se expresaría en estas narrativas un intento de diferenciación y no subordinación a las regulaciones del gobierno del sistema educativo etiquetado bajo el modelo bancario y o autoritario. De ahí que en estos procesos de sociabilidad, se produciría una reestructuración de las disposiciones de sus estudiantes (Lahire, 2006) en similitud a lo analizado en los CESAJ y ER, que los habilitaría a apropiarse de reglas de juego para sentirse un actor más de estas organizaciones.

No obstante, estos discursos de antagonismo y reconocimiento, propios de la construcción de una sociabilidad política, no resultarían uniforme ni saturan la subjetividad de dichos estudiantes. Conviven en estos procesos de sociabilidad, diferentes narrativas que expresan los modos singulares con que se subjetiva sus experiencias educativas en los BP.

Solo a modo de referenciar esta hipótesis, cabe considerar que en algunos estudiantes se expresa rotundamente la pertenencia e identificación plena a estos BP y en otros la experiencia escolar, quedaría restringida, de acuerdo a los grupos focales, al diálogo con sus docentes, la resolución de conflictos interpersonales, a la atención a sus problemas individuales que trascienden las fronteras del BP, más próximos a sus vidas cotidianas.

Este contrapunto se puede observar en los siguientes testimonios:

Y terminás tomando el lugar y cómo lo defendés, que es recontra fundamental. El lugar, que es una fábrica recuperada. Cuando sabés que hubo gente grande que estuvo meses y meses intentando que no les saquen el lugar para no perder sus fuentes de trabajo, que luchan contra los grandes poderes, que también tienen la facilidad de sentarse y hablar con vos, que sos una piba que recién empieza, esa humildad y el amor que uno le tiene poner a esta biblioteca. El año pasado la hicimos de cero, que estaba destrozada. Y la hicimos los chicos de 1er año el año pasado. Y cursamos todo un año.

(Grupo Focal Estudiantes, Caso 5)

Se habla de temas del barrio o por ejemplo como esta marcha del 3 de Junio. U otras marchas como las de apoyo a otros bachilleratos que no están reconocidos aun. (Grupo Focal. Estudiantes Caso 6)

Vos sabés muy bien a quién tenés que recurrir en caso de un problema disciplinario, por decirlo de alguna manera. También sabés con qué personas podés hablar algunos temas y otros no. Y también con respecto a la organización y ay profes que se involucran más que otros.

En mi caso por ejemplo, siempre me saludan con un abrazo. La conversación no es sólo en cómo te va en las materias, es algo más de tu persona. Podés tomar mate. (Grupo Focal Estudiantes de Caso 5)

Me da posibilidad de que llegue más tarde porque tengo que ir a buscar a mi nene al colegio. Si hay un problema, lo hablo y me escuchan. Hay asambleas en las que se debaten cosas, y me parece

interesante. Yo nunca había estado en una asamblea. Y que es una materia por día, yo pensé que me iba a costar retomar las cosas pero me fui fácil, por ahora. (Grupo Focal Estudiante de Caso 6)

Se abre así, un signo de interrogación sobre las distancias que se presentan entre el ideal educador del BP en su sentido emancipatorio universal situado en cada organización y la singularidad con que subjetivan estos estudiantes su experiencia de reingreso asociadas como núcleo común, ante una diversidad de narrativas de los estudiantes, al reconocimiento y contención que perciben ante procesos de exclusión junto con una pluralidad de intereses, deseos, demandas de apoyo, de sus condiciones particulares de existencia.

En este sentido y “más allá” de los discursos antagónicos que se expresan en los grupos focales, se configura en los BP, un proceso complejo y diverso de sociabilidad, en tanto conviven expresiones de singularización y o individuación de los estudiantes, con narrativas que darían cuenta de la configuración de un “nosotros”, como identidad colectiva.

Esta cuestión, con sus ambivalencias se retoma con el análisis del oficio de alumno y en el Capítulo 7 al analizar las anticipaciones de los estudiantes sobre sus futuros educativos, y el reconocimiento de la singularidad que asumen sus trayectorias sociales y educativas.

5- El oficio de alumno y su configuración en otros formatos de reingreso

La pregunta que origina este punto refiere a la singularidad que adopta, en el marco de la experiencia de reingreso a la educación secundaria y los procesos de sociabilidad, la configuración del oficio de alumno. Una primera aproximación a la reflexión sobre el oficio de alumno, se visualizó en la investigación social, bajo el horizonte de la pedagogía moderna, como efecto del poder disciplinario del dispositivo pedagógico. De ahí que la escuela como maquinaria, y sus relaciones de poder, se despliegan procesos de socialización, propio del formato escolar, en el que se articulan con singularidad y de acuerdo al momento histórico, no solo categorías espacio-temporales, saberes, pedagogías (disciplinarias, correctivas y psicológicas); sino formas de subjetivación. (Varela y Uriá, 1991).

En este dispositivo, ya se advertía lógicas diferenciadas del encierro de acuerdo a la condición social. Para el caso de la infancia pobre, según Varela y Uriá, la escuela serviría para preservarla “de este ambiente de corrupción, librarla del contagio y los efectos nocivos de la miseria, desclasarla en fin e individualizarla” (P: 45).

Junto a esta perspectiva foucaltiana, y otros aportes del interaccionismo simbólico (Rosenthal y Jacobson, 1968) y de Bourdieu (1975; 1998), en torno al juicio profesoral, y la cristalización de procesos de clasificación y etiquetamiento de los estudiantes, (Kaplan 1992); en Perrenoud (1996), entre otros autores, se retomó la preocupación por la configuración del oficio de alumno, ubicando su enfoque en la acción pedagógica y los procesos de transmisión escolar. Dicho oficio resultaría una instancia de preparación para la vida adulta, y se trataría en “consagrar desde el nacimiento, lo mejor de sí mismo a la tarea de moldearse según las expectativas de los adultos y sobre todo de prepararse para llegar a ser un buen alumno “(P: 11) que permiten que los sujetos se incorporen a la vida institucional.

En este enfoque resulta notable el apoyo de Perrenoud, en la noción de hábitos de Bourdieu y el sistema que ordena el trabajo pedagógico, caracterizado, por una carencia de tiempo y flexibilidad para aprovechar situaciones emergentes o nuevas demandas, la relación burocrática entre maestros y alumnos, e interiorización de códigos, posturas, en definitiva modos de transitar por la escuela que le evite obstáculos en clave de rupturas con las expectativas propias de la cultura y gramática escolar.

En definitiva, el trabajo pedagógico interviene en el aprendizaje de reglas de juego, las cuales según Perrenoud (1998), en base a aportes de Eggleston (1977), se expresan en tres aprendizajes nodales en torno a una relación con el tiempo (propio de los horarios en el tiempo escolar, ritmos de cursada, etc), así como una relación con el espacio privado y público (objetivado en ciertas distancias de la esfera personal y social en la interacción escolar), y una relación con los saberes.

De ahí que la configuración de este oficio en las instituciones, se expresa también como *artificio*, o mejor dicho una teatralización, recuperando a Goffman, para salvar las apariencias, lo cual puede llevar al engaño o a la mentira para la sobrevivencia en la institución educativa, como puede ser “utilizar el trabajo de otros, copiar, aprender superficialmente la lección, armarse de información clandestina” (Perrenoud, 1998, P.2).

En clave temporal, es decir de los procesos institucionales y subjetivos que derivan en la configuración del oficio, Coulon, (2005) define tres etapas propias como resultan los tiempos de extrañamiento, de aprendizaje y afiliación. Por una parte, habría en las primeras dos etapas un proceso de superación de un umbral, propios de la transición de educación primaria a secundaria, y reconstrucción de modos de aprendizaje, rutinas, junto a aspectos

explícitos del aprendizaje, a lo que se le suma por su complejidad, las CSV por las que transitan los adolescentes y jóvenes que reingresan a la educación secundaria, y la sobrecarga de historias de fracaso y exclusiones previas en su trayectorias escolares.

Desde esta aproximación, la configuración de este oficio remite por una parte, a procesos complejos de integración y o filiación, que a diferencia de la experiencia infantil, en la que los escolares interiorizan las expectativas sin demasiados reparos, la experiencia de adolescentes y jóvenes es dominada por una diversificación de normas y expectativas, y principios de reciprocidad (Dubet y Martuccelli, 1998). Por otra parte y siguiendo la tesis de dichos autores, la configuración del oficio, no es solo la expresión de un modo de integración, propio de la experiencia y una de las lógicas de acción, sino la puesta en juego de una estrategia de los adolescentes y jóvenes, como otra lógica de acción, como parte de sus competencias estratégicas en el reingreso a la educación secundaria.

De ahí que no es factible reducir las conductas a un rol institucional, al decir que “ya no es posible reducir sus conductas a su rol, porque deben, también ellos construir el sentido de su trabajo, deben exponer sus investigaciones de utilidades escolares, el sentido educativo que atribuyen a su trabajo, su integración en un mundo juvenil que recorta ampliamente al de la escuela (P: 61). Por ende, la socialización ya no se restringe a ser solo una parte o un efecto del propio hábitus, a través de rutinas o secuencias de acciones prefijadas por la posición de cada actor involucrado en conformidad a reglas generales y a la forma escolar tradicional, sino que alude en escenarios de declive y otros modos de escolarización, a una actividad y a estrategias en procesos de una mayor individualización.

En este sentido, al oficio de aprender, los estudiantes y los docentes lo significan, organiza y ponen a prueba en la experiencia escolar con lo cual como señala Dubet (2007) “el sentido escolar ya no se impone como evidente y supone un trabajo conjunto de los profesores y de los alumnos, así como una actividad más intensa y más crítica de estos últimos” (P: 395). Dicha integración remite a una pluralidad de lógicas de acción, de contextos y repertorio de hábitos, (Lahire, 2004), en una trama de relaciones de mayor simetría y sensibilidad, asumiendo particularidades dada la singularidad del contexto institucional, en el que se reeditan o no experiencias de desprecio, rupturas y discriminación, o eventos propios de su condiciones de existencia, como archivos del pasado, propios de sus biografías y trayectorias educativas previas.

En este marco, las nuevas identidades juveniles que transitan por el espacio escolar, de los llamados “nuevos públicos o recién llegados” no son herederos programados para tener éxito, ni son becarios dotados de una virtud y ambición escolares” (Dubet, 2007, p: 111), dando lugar a un proceso complejo de construcción social e institucional, con reglas implícitas que regulan las interacciones.

Esta configuración del oficio de alumno además de devenir de un choque entre culturas juveniles y un entramado de relaciones y prácticas institucionales, conlleva una intersección entre dispositivos pedagógicos y la subjetividad de los estudiantes, como un proceso relacional y punto de sutura” entre discursos y prácticas que interpelan y constituyen al sujeto, en el juego de diferencias y relaciones de poder (Larrondo, 2013).

Si bien para dicha autora, en una gramática escolar “alternativa” a la secundaria tradicional, se observaría la producción de interpelaciones acerca del sujeto estudiante como sujeto de derechos, si se retoma el registro de McLaren (1989) (abordado en el punto 1 de este capítulo), dicho oficio en contextos vulnerable implica en ciertos casos de estudiantes un posicionamiento como *flotantes* como un modo de transitar y darle forma a la experiencia escolar, sin oposición, con pérdidas de carácter (respecto de los que abandonan) y de un capital cultural construido en su mundo cotidiano, propio de la calle, comprendiendo que el fracaso es en todo caso una cuestión personal.

Cabe en los próximos puntos considerar la particularidad que adopta la configuración del oficio de alumno en los CESAJ, ER y BP, como resultado de un proceso de sociabilidad complejo y singular, descrito anteriormente, dada la variación de las condiciones de escolarización, por las que transita una franja de adolescentes y jóvenes, de una población que experimentó el derrotero de ser “sujeto alumno” y haber adquirido con sus bemoles propios de trayectorias intermitentes, dicho oficio, en otras escuelas primarias y secundarias, que luego, por diferentes factores, tal como se analizó en el Capítulo 5, abandonaron y fueron excluidos del nivel secundario.

5.1. La perspectiva de docentes de CESAJ y ER

En los procesos de sociabilidad de los adolescentes que transitan por los CESAJ y las ER, localizados en contextos urbanos segregados, más allá de sus distinciones organizativas y pedagógicas, se registra una reconfiguración gradual muy similar, que

asumen las relaciones pedagógicas. De ahí que se incluye en este apartado al igual que en el punto 3, un análisis que integra lo que sucede en dichas instituciones.

Efectivamente, como se analizó en el punto 3, se va plasmando de modo zigzagueante, una apropiación por parte de los estudiantes, de reglas de juego, como construcción social que obliga a los actores a obrar de una determinada manera en un contexto específico. En similitud al estudio realizado en los CESAJ (Krichesky (2014)¹⁵⁵, en el trabajo de campo este zigzagueo, se expresa en base a conductas mayormente individuales, de oposición “transitorias”. Tal como lo señala una directiva y la supervisión que intervino, para el desarrollo y gestión del Caso 1

El grupo como entraron ahora no es lo mismo que a principio de año. Costó. Hay una resistencia de parte de ellos para empezar a estudiar. El año pasado fue muy complicado. Y notamos la diferencia. Cuando en marzo se reintegran y vuelven con toda esa carga nuevamente. Hay normas que yo quiero que cumplan. Yo les explico el motivo. Hay una situación de diálogo que cuando hay un problema con algún profe yo vengo y lo hablo con ellos (directivo del Caso 1).

Los primeros meses costó un poco esto de que no se desordena, no se tiran los bancos. Visualmente es un impacto que me llamó la atención. Lo atribuyo al afecto, al cariño. Son muy afectuosos” (Supervisora Cesaj/ Caso 1).

Del mismo modo en el Caso 2 luego de fenómenos de oposición, se configuran procesos de adaptación y conformismo que habilitaría a los estudiantes, a partir de la incorporación de reglas de realización y reconocimiento (Bernstein, 1990), su integración a estos espacios puente, en su transición posterior a la secundaria superior.

Dicho proceso se daría de modo invertida al esquema de Willis (1983), ya señalado en el punto 3 con lo cual luego de una cierta oposición inicial, se despliega un proceso de integración y conformismo, aunque no uniforme y homogéneo en sus estudiantes.

La incorporación de dichas reglas, como se analizó en el Capítulo 4, daría cuenta de un proceso de reestructuración de la “forma de vincularse” en el plano comunicacional, diferenciado entre el ingreso y el período del 2do año próximo al egreso al ciclo superior.

¹⁵⁵ En Krichesky (2014) a partir de la encuesta a profesores tutores de CESAJ, descrita en introducción, entre diferentes aspectos abordados en torno a condiciones de vida, trayectorias escolares, se registraron tendencias que expresan mejoras por parte de los estudiantes, en la concentración en clase, motivación y disposición para el estudio, al igual que en términos relacionales con sus pares y docentes.

Se adaptan. Hay un nivel de adaptación. Ellos cuando se reincorporan al aula hay una adaptación, no se siente la falencia. No lo notarías, sino lo tuviste no lo notarías. De hecho hay casos que podíamos ver a los alumnos. Un alumno que ha pasado por el CESAJ no llevándose ninguna materia. Y gente que viene de primer año que no pasó por el CESAJ y se llevó materias. E: Si se nota, se nota de un lado más positivo. (Prof de Geografía Caso 2).

Otro modo de comprender dichos cambios, que trascienda la esfera de la comunicación pedagógica, recuperando a Goffman (2001), puede ser la modificación de la actuación el sentido del tacto (Simmel, 2002) que “guía la autorregulación del individuo allí donde no hay intereses externos o inmediatamente egoístas que puedan asumir la regulación” (p. 85). Uno de los logros del sentido del tacto, en similitud a la visión de Elias (1987) sobre la autorregulación, “es imponer límites a las impulsividades individuales, a la acentuación del yo, y a las exigencias espirituales y externas que exige el derecho del otro” (P: 85). Así lo expresan docentes de dichos Centros.

Los chicos adquieren un método, e incluso me parece que es lo más abarcativo, porque los que aprenden a estudiar aprenden a ser críticos, y a poder desenvolver un pensamiento propio sin que les bajen desde algún lugar superior. Y la realidad con una verdad dada ellos pueden analizarla. Aprenden un método para analizar la realidad. (Prof de Historia/Caso2)

Aprendieron a ser un estudiante de secundario y eso implica si vas a lo que es la bajada curricular, lo otro esta contenido porque van a pensar estudio superior, van a tener una salida laboral y van a hacer un proyecto de vida (Coordinación / Caso 1 CESAJ)

En las ER la configuración del oficio fue considerada en estudios previos (Krichesky, et al, 2007; Krichesky y Giangreco, 2019), como un proceso gradual de adaptación a la vida escolar, respecto de los mecanismos que se ponen en juego para la concentración en clase, relación con los compañeros, y disposición para el aprendizaje.

Dichos registros ya observados en estudios anteriores, se replican en lo que acontece en los casos 3 y 4, en similitud a los CESAJ, por lo cual, la construcción del oficio, resultaría un proceso gradual de adaptación y apropiación de reglas de reconocimiento y realización de la comunicación pedagógica, con diferencias por la complejidad del trabajo pedagógico con estudiantes de los primeros tramos respecto de los que promedian o finalizan su último peldaño para el egreso.

Estas diferencias abarcan la dificultad de los que transitan los primeros trayectos habitar el aula y sostener el ritmo de cursada y asistencia, el desarrollo de estrategias de estudio, de actuación en el espacio escolar, cuestión que aparecería radicalmente diferente en los últimos niveles, en la que se registra mayores niveles de autonomía, y posibilidad de sostener dicha cursada.

Al respecto señala un docente del caso 4 y asesoras de ambas instituciones

En 1ero tradicionalmente en la escuela nadie quería tomar 1ero, porque son pibes que están completamente desescolarizados, uno o dos años fuera de la escuela, y pibes de 1er año que empiezan con 18 años, 16, 17, 18, pibes que en una escuela tradicional ya terminaron. Y vos vas viendo los cambios, porque realizamos muchas salidas y empezás a conocer a los pibes, que los llevás en 3ero a ver la Noche de los Lápices, que en 2do, 3ro 4to, los juntas y hacés una salida al museo o juntás a todos los cursos y los llevas a tecnópolis, o empezás a relacionarte, en el comedor que te ponés a dar una charla mientras están comiendo, entonces hay un cambio notorio. Se ha logrado en 1ro a 2do el pibe comprenda que no puede salir del aula sin autorización, cosas que en otras escuelas son normales. (Prof Cs de la V y la T/ Caso4)

Cuando el chico entra el primer desafío, durante el primer cuatrimestre, es lograr que el chico se quede, que el chico en términos metafóricos se quede sentado en la escuela, y a veces literalmente se para, no puede quedarse sentado. No puedo sostener los primeros 80 minutos de clase. Lograr que el chico se siente, se serene, se concentre, se focalice, es un logro. Es por eso que el chico fracasó, que llega a los 16 y 17 años sin haber podido sostener escolaridad (Asesora Pedagógica /Caso 4)

Sobrevive, el que logra entender la lógica del estudiante me voy con esta imagen. No solo el que tiene ganas, el que le parece que es bueno, sino el que entiende cuál es el mecanismo de ser un estudiante secundario. Y como no tienen un capital cultural que los aproxime a una imagen, a una representación de lo que es un estudiante secundario, muchas veces quedan en el camino. (Asesora Pedagógica/ Caso 3).

En estas dinámicas con sucesivas adaptaciones y rupturas con la vida escolar, acontecen “excepcionalidades” a la posibilidad de construir este oficio, propio de la singularidad individual, sus CSV peses a las diferentes estrategias de apoyo o tutoriales, derivando en posibilidades truncas para apropiarse de dichas reglas institucionales y pedagógicas.

Yo he visto pibes que han hecho cambios muy positivos, hay otros que evidentemente no pueden, porque no pueden, porque evidentemente es muy fuerte. Pibes que están judicializados y salen de la escuela y van a un lugar a donde los cagan a palos o se drogan y si no se drogan son unos estúpidos. Cómo hago para juzgar un pibe así, me pongo yo en ese lugar el pibe, yo que haría en ese lugar? Yo vivo en un barrio de clase media, tengo mi vida organizado, no puedo juzgarlo, trato de acompañarlo pero jamás juzgarlo (Prof de Historia 1er año Caso 3).

No obstante, más allá de los modos de integración a la vida escolar y sus límites sociales, parecería que en las ER, la configuración del sujeto alumno no remite solo, a diferencia de lo registrado en los CESAJ156, a ser parte del entramado institucional en clave de aprendizajes de reglas de adaptación escolar. También se presentaría, desde la narrativa de una franja de docentes fidelizados al discurso de la igualdad, el aprendizaje de otros

156 En entrevistas a coordinadores y docentes de CESAJ, el oficio de alumno, se configura con la incorporación de reglas de juego para el pasaje al ciclo superior. Los saberes asociados a la defensa de sus derechos sociales y educativos o la incorporación al mercado de trabajo aparecen invisibilizados, a excepción de la coordinación del Caso 2, y entrevistas a dos profesores de dicho Centro.

saberes o de capacidades (Sen 1982) ¹⁵⁷ ligadas a una mayor posibilidad de exigibilidad de igualdad, cumplimiento de derechos, y su implicación en demandas sociales, económicas y políticas ante el Estado por su efectivización en la escena pública (Pautassi, 2014).

La privación de capacidades que considera Sen (1985, 2000) da lugar a un enfoque propio del desarrollo humano, en tanto la pobreza como se observó en el Capítulo 2, denota una crisis de equidad respecto de las capacidades básicas y oportunidades de acceso a medios de vida esenciales (PNUD, 2000). Este proceso, como parte de la posición docente de estas ER, aunque no mayoritario, adquiriría sentido en relación con el lazo social, en tanto el cotidiano de dichos estudiantes, no quede restringido a una dinámica circular de reproducción de problemáticas emergentes de sus CSV, propia del curso de vida en su esfera privada, sino que como sujeto de derecho, los habilite a un proceso de agencia, como “la persona que actúa y provoca cambios” (Sen, 2000: p. 35).

Cabe considerar algunos testimonios al respecto.

La posibilidad de aprender a estudiar y la capacidad para insertarse en el mercado laboral porque el tema de ellos es que trabajan la mayoría en negro, no pueden decir dónde viven, porque apenas lo dicen no hay posibilidad. Así que este es difícil. En el otro reingreso un chico en el taller de fotografía está trabajando para la Presidencia de La Nación, no me acuerdo el nombre. Otra es la capacidad para defender sus derechos, nosotros trabajamos para eso, para que puedan defender sus derechos”. (Docente de Ayudante de clase prácticas / Caso 3)

Trabajamos muchísimo en cuanto a la defensa de derechos, de hecho hacemos encuentros, talleres. Si hay algo vulnerable en el grupo de chicos que nosotros tenemos es el tema de derechos. Porque vienen de familias vulneradas, viven en entornos vulnerados, la historia de la vulnerabilidad. Y tratamos de formarlos muy fuertemente en eso. Además ellos tienen tránsito en su vida en cuanto a las dificultades para acceder a sus derechos, así que lo trabajamos mucho. El tema laboral, les damos formación. Si ellos van rearmando su proyección en cuanto al trabajo (Asesora pedagógica/Caso 4)

De todos modos, este discurso y posición en torno a la igualdad y el reconocimiento de los derechos, por parte de un segmento de docentes de las ER resultaría, de acuerdo a las entrevistas realizadas, como un acto de enunciación aspiracional de la dialéctica del reconocimiento, como expresión de un discurso “sin garantías” (Bhabha, 2013. P.29), en tanto el protagonismo de estos estudiantes en espacios institucionales, en los que se diriman sus derechos, quedaría más librada a situaciones excepcionales, con una baja implicación de los mismos.

157 En Sen (1985; 2000) el enfoque de las capacidades proporciona una teoría de la libertad y se enfoca en las oportunidades con las que cuentan las personas para actuar en sociedad asociado a la igualdad de capacidades básicas y funcionamientos valiosos, en crítica al sentido de la igualdad en utilidades y bienes primarios (Rawls, 2006). Desde este enfoque, las capacidades refieren a la habilidad para la consecución de cosas valiosas” y el poder de elegir y actuar, y realizar sus metas y alcanzar su propio bienestar

De ahí que este reconocimiento jurídico situado en los derechos, tendría un alcance más de carácter propositivo aunque limitado, a un cotidiano escolar tensionado por las condiciones reales de involucramiento y participación de los estudiantes.

Respecto de la esfera de la participación institucional de los jóvenes en las ER, en el plano normativo, no disponen de una regulación específica sobre convivencia y participación estudiantil aunque tienen la posibilidad de gestionar las resoluciones sobre Consejos de Convivencia (Ley N° 223/ 1999) y sus respectivos decretos de implementación N° 1400/01 y N° 998/08) para el nivel secundario de la CABA. Lo mismo sucede con los CESAJ y la política educativa provincial de Bs As, de creación de los Centros de Estudiantes (Resolución N° 4288/ 2011)¹⁵⁸.

En este sentido y más allá de las normativas vigentes junto con cierto vacío relativo en cuanto a prescripciones específicas acerca de la participación estudiantil en nuevos formatos escolares, la misma quedaría a merced de la voluntad de sus docentes y directivos, con diferentes ensayos producidos al respecto. Tal como señala la dirección de una de las ER

El tema de la participación estudiantil, régimen de convivencia, resulta muy flojo Todos los años hablo con los chicos para armar el centro de estudiantes. Me dicen que sí, pero no les interesa, yo le imprimo la ley, por qué es importante pero no arrancan. (Dir .Caso 3)

Solo en el caso 4 se narró una implicancia de dichos estudiantes en el Consejo de Convivencia, asociado al rol institucional de su asesora pedagógica y su liderazgo, que aparece de todos modos, tensionada por el interés, voluntad y las condiciones de posibilidad real de transitar por actividades que trasciendan al cursado cotidiano de los espacios curriculares establecidos obligatoriamente en sus respectivos trayectos educativos, similar a lo que sucede con los talleres optativos, como se analizó en el Capítulo 4.

Al respecto una de las asesoras de esta institución señala:

Cada curso tiene dos delegados, un titular y un suplente. Funciona hasta el momento que yo estuve a cargo de la asesoría. Es muy fuerte el rol del delegado, hay que trabajarlo mucho desde la tutoría. Yo propuse un delegado titular y uno suplente y si es posible uno por género. Porque hay situaciones de género, Hemos tenido un egresado que entró siendo M y egresó siendo ME, Entonces con esta chica

¹⁵⁸ En los CESAJ solo en el Caso 2, se enuncio por parte de su dirección, la promoción de la participación de sus estudiantes en su Centro de Estudiantes y los Centros de actividades juveniles (C.A.J), con una participación irregular tensionada por sus trayectorias y condiciones de vida. En el Caso 1 no se hizo mención a estos procesos, en tanto las problemáticas, se resolvían mediante el dialogo con la dirección y los equipos docentes en el cotidiano del Centro sin la necesidad de apelar al desarrollo de otros espacios institucionales.

tuvimos una situación muy delicada de manejar, cuando ella entró como M pero iba al baño de las chicas. Hubo que trabajar muchísimo para que fuera aceptado que Manuel iba al baño de las chicas, porque las chicas se ponían como locas. Y los chicos se burlaban, o bueno. Hasta que se trabajó desde los delegados.

De todos modos, en los grupos focalizados de estudiantes, no hay menciones a su participación en estos espacios institucionales, resultando dichos procesos de implicación en la vida escolar y o en la toma de decisiones que afecten su escolaridad, de cierta exterioridad o ajena a su experiencia de reingreso.

A modo de síntesis, la configuración del oficio de alumno en CESAJ y ER, va de la mano pese a un cambio de formato de escolarización y relaciones pedagógicas centradas en la proximidad, de un proceso de normalización, con tildes del discurso pedagógico moderno, a las que se adicionan supuestos implícitos de pedagogías psicológicas (Varela y Uría (1995), dado una mayor flexibilización del tiempo y el espacio, y aprendizajes de reglas de juego y formación de esquemas de pensamiento y actuación.

En dichos estudiantes la configuración del oficio de alumno se expresa, con la singularidad de sus biografías, trayectorias intermitentes y los límites de las CSV que en ciertos casos deviene en modos truncados; no solo en cambios en la interacción y la relación con los otros, sino a una asistencia más regular a la institución, mayor concentración en tiempos de clase, ritmos de cursada así como en su inclusión en la dinámica organizativa de trayectos.

Perrenoud (2006) agrega en este proceso de configuración del oficio, la incorporación de un sentido común como resultado del papel que cumple el curriculum oculto como resulta “la formación de rutinas intelectuales, gracias a las cuales tenemos por evidentes e indiscutibles, múltiples facetas de la realidad y la manera de describirlas, de organizarlas lógicamente, de transformarlas “(p 65).

En todos los casos, estos conocimientos fortalecerían sus estrategias de actuación en la vida escolar y su capital cultural y social, para una mayor inclusión social educativa. No obstante, solo en ciertos casos, en los estudiantes de las ER, el oficio de alumnos implicaría, según sus docentes, la disponibilidad de capacidades para la deliberación en torno a sus derechos sociales e individuales, aunque con escasa implicación en procesos de participación institucional.

5.2. El oficio de estudiante en los BP. Sentidos sociales y políticos.

En el reingreso de jóvenes a la educación secundaria a partir de su tránsito por los BP se desarrolla, como se analizó en apartados anteriores, un proceso de sociabilidad con efectos inherentes a su identidad social, la cual como resultante de procesos relacionales y biográficos (Dubar, 1991, Kosoy, 2009), se expresa en modificaciones en su formas de participación, compromiso, comunicación, asistencias a clases, y o mayor aprovechamiento de espacios optativos y de apoyo. Dichos cambios se expresan también, en la subjetividad de los estudiantes, con discursos y prácticas de resistencia orientadas a la participación en diferentes acciones internas u otras externas de carácter socio político y cultural configurándose una transformación - como señala Langer (2010) en maneras de hablar, pensar y hasta de hacer- sobre el bachillerato que les hace desear no querer cambiarse y, por tanto, quedarse en esa escuela (p.115).

Esta subjetivación, analizada en el punto 4 de este capítulo, desde la voz de los docentes y los estudiantes, tiene un sentido político, que deviene en ciertos casos en la formación de habilidades y aprendizajes sociales propios de un compromiso social y de rebeldía, y la configuración de un capital militante (Poupeau 2007).

A diferencia del capital político fundado en la legitimidad que se le confiere a una persona digna de confianza y autoridad, el capital militante según Poupeau es “nacido de la autoridad reconocida por el grupo y en ese sentido, inestable incorporado bajo las formas de técnicas, de disposiciones a actuar, intervenir, o simplemente obedecer, recubre un conjunto de saberes y de saber-hacer movilizables durante acciones colectivas, luchas inter o intra-partidarias, pero también exportables, convertibles en otros universos, y, susceptibles de facilitar ciertas “reconversiones (P. 41). Dicho capital retomado por Gluz (2013) en su abordaje de los BP, implica “aprendizajes que se adquieren en el propio ejercicio militante, de allí la apuesta a educar más allá de los muros de la escuela” (p.9)

Sin embargo estos cambios en la subjetividad de los estudiantes que asisten a los BP, no puede ser pensando bajo un supuesto de un modelo de identidad basado en la integración o su configuración estratégica (Dubet, 1989), utilizado como supuesto implícito de lógicas de acción que intervienen en la configuración del oficio de alumno como un resultado y efecto de los procesos de sociabilidad en los CESAJ y en las ER.

En efecto, al decir de Dubet, la identidad social en base al enfoque funcionalista, de Durkheim a Parsons es “la vertiente subjetiva de la integración” (P.520), por la cual el sujeto interioriza y despliega roles en base a una integración normativa. Por otra parte, la identidad asociada a la estrategia, propia de la visión de Goffman como otra dimensión de la experiencia escolar, implica considerarla como un recurso del actor para alcanzar ciertos fines individuales y o sociales inclusive, demarcándose de la visión normativa.

En el marco de los procesos de identificación y pertenencia de algunos estudiantes a los BP y la producción de una subjetivación política, se podría recuperar un enfoque alternativo de la identidad social que aborda Dubet asociado al compromiso social.

Dicho compromiso, no solo se dinamiza por un sentido de pertenencia sino por un antagonismo y oposición colectiva a “otro”, con lo cual se producen procesos de solidaridad por las que los actores se movilizan, detrás de esta identidad, impregnada por el compromiso social, aunque no estén directamente afectados por ciertas causas políticas, sociales o culturales. De ahí que esta identidad colectiva que los estudiantes construyen en estos procesos de sociabilidad política en los BP, no resulta mecánica ni inmediata.

Como ya se consideró anteriormente, hay momentos iniciales de oposición o impugnación al modelo organizativo y pedagógico que transmiten y producen los BP.

Por parte de los profesores especialmente en los primeros años de estudio, se señala que priman esquemas de acción regidos por conductas individuales, o propias de la tradición escolar previa. De este modo, para construir el oficio de alumno, se requeriría desandar reglas de juego aprendidas en su anterior proceso de escolarización y construir otras nuevas, que interpelan su carrera escolar en el sistema y los implica en espacios colectivos o de vinculación con la comunidad.

Vienen con un montón de construcciones muy complicadas entonces no está bueno. Algunos quieren la nota pero ves que hay otros que agachan la cabeza, que les cuesta mirarte a los ojos, entonces con esos si les pones un 4, los tiras a matar. (Prof Matemáticas/ Caso 6)

Porque arrancan en un 1º año donde ya la estructura de la clase en mesas y grupos ya mucho no les cierra, están acostumbrados a uno atrás del otro, banco y ya. Y la cuestión de la solidaridad se trabaja en todo el tiempo en todas las áreas. En 1º no entienden para qué funciona la asamblea, ese poder de

opinar, repartirse tareas entre ellos, y que no sea un director o alguien, que no tenemos. Desde esa cuestión se van apoderando del espacio y llegan a 3° año. Hemos tenido cursos que llegan a 3° año y decís que estuvieron en este bachillerato y no aprendieron nada, no en cuanto a contenidos, sino de los otros valores que se trabajan. Pero en general sí, hacen un proceso muy bueno (Prof de Literatura/Caso5)

Es difícil trabajar con los jóvenes que vienen con el chip de la educación tradicional y cuando entran al bachi al principio, en cambio en el 3ero ya vienen con un monto de cosas reflexionadas, hechas carne, y ya han hecho todo un recorrido. Hay otras formas de relacionamiento, se tratan como compañeros, amigo. (Prof Economía Social Caso 6)

Mientras en los CESAJ y ER, el pasaje de adolescente y joven vulnerable a estudiante, se desarrollaría a partir de procesos de reconocimiento emocional “del otro” en base a un trato individualizado y de respeto; y solo en ciertos casos situados bajo una perspectiva del derecho; en los BP como arena pública no estatal se amplía esta visión, a partir de un discurso y relaciones pedagógicas situadas en una racionalidad emancipatoria que regula los procesos educativos, en antagonismo al modelo escolar tradicional, con un enfoque sobre el conocimiento escolar enrolado en el sentido de praxis y configuración de una “comunidad crítica” (Grundy, 1998, P: 171).

En dichos procesos se constituye el intento de generar un movimiento inacabado de potenciamiento de lo colectivo y otros modos de producción de la subjetividad, en los que primaría el agenciamiento alternativo a los moldeados desde el sistema educativo y la necesidad de crear sentido de pertenencia a estas organizaciones sociales (Grinberg, 2008).

Tal como señala un docente de un BP

La literatura es una selección ideológica de cada elite, y ser conscientes de eso, que lo que circula no es que circula espontáneamente sino que responde a intereses de clase o políticas, o de mercado incluso a veces. Entonces trabajamos distintas miradas sobre ese texto. No miramos tanto cuestiones de la estructura o de la forma de ese texto en sí, sino qué se hizo con ese texto. Y todas las posturas sobre ese texto”. (Prof Literatura, Caso 5)

En este marco a diferencia del alumno de los CESAJ y ER y un proceso de individualización que se profundiza a partir de los itinerarios y trayectos, aunque en ciertos casos resulte invisibilizado o no consciente; se configura un oficio de estudiante en los BP, bajo el ideal de un sujeto comunitario y político, con capacidades de lucha y movilización, como forma de expresión singular de estas organizaciones (Lazzarato, 2006).

De ahí que su implicación en las asambleas, junto con un corpus de saberes que se incluyen en la transmisión y relaciones pedagógicas, como expresión del dispositivo emergente, los habilite a “un traspaso de responsabilidad, compromiso y pertenencia hacia el

otro, hacia el estudiante, para con su aprendizaje y educación, es decir forman parte de un colectivo siendo aceptado y aceptando a los demás” (Langer, 2010, p: 127).

En una de las entrevistas realizadas a docentes se describe un caso emblemático de un estudiante que luego de sucesivos conflictos, logra apropiarse luego de un período de tiempo de las reglas organizacionales del BP y aproximarse a su ideal, a partir de la motorización de un proyecto cooperativo. Al respecto lo describe del siguiente modo:

Hay un chico que está en este 3ro que es un pibe que también adolescente rebelde de no me importa nada, lo tenías que perseguir para que se siente, tenía re fumado todos los días, venía en a mí me mandan no me importa nada. Y que en 2do año ha estado por repetir el año porque venía así como haciendo nada. Hay estudiantes que uno no sabe, no termina de dilucidar el porqué, porque están demandando todo el tiempo una escuela tradicional que los expulse, pero como no se encuentran con eso entonces están pero tampoco están como si fuera una escuela, esos estudiantes que se reconocen con el espacio. Y este pibe pudo hacer el recorrido de relacionarse con el espacio y con el poder terminar la escuela, se empezó a re vincular con las materias en la 2da mitad del año de 2do, se puso las pilas, terminó el año con todas las materias aprobadas, es uno de los que motoriza el kiosco, la cooperativa (Prof de Ingles y Cooperativismo/ Caso 5).

En definitiva la configuración del oficio de alumno se despliega en base a la identidad y condiciones sociales y educativas, la singularidad socio política de los BP, sus relaciones pedagógicas y su enclave espacial/territorial. De ahí que sus estudiantes presentarían una asimilación y participación progresiva, en su tránsito por sus espacios curriculares e instancias colectivas con una sacralización de un ideario emancipatorio como “espejo deseado” del perfil de sujeto militante, comprometido con dichas organizaciones y movimientos sociales. Otro relato de una profesora de uno de los BP, da cuenta que este supuesto de pertenencia trasciende sus fronteras, por lo cual, en ciertos casos los estudiantes al finalizar los estudios, continúan en estas organizaciones en diferentes roles como voluntarios, docentes del BP; o militantes de acuerdo al caso, cuestión que se retoma al final de este capítulo. Señala una profesora al respecto

En 3er año se da una dinámica muy interesante, durante toda la cursada, muchos de ellos que no tenían ni idea de donde están, pareciera que en 3ero hacen como un clic donde pareciera que todo esto que me mencionabas antes empieza a condensarse, y cristalizarse, tienen una participación y una pertenencia al espacio que es increíble. Después no todos terminan militando, pero si continúan perteneciendo al espacio de alguna forma, hay algunos que están en los profesorados o en el centro cultural. Se quedan en el espacio de alguna forma. Quizás nuestra apuesta es que ellos se queden en el bachillerato de alguna forma, no como estudiantes sino colaborando con los docentes, eso es todavía queremos que pase más. Pero sí pasa bastante que siguen transitando este espacio y lo apropian de una forma interesante, no es el 100% ni la mayoría, pero que sucede, sucede. (Prof Fundamentos de la Educación/Caso 5)

En este marco, el capital militante expresa una dimensión del compromiso con lo colectivo y adquisición a partir del paso por un grupo movilizado, de un saber hacer, propio de un ethos (Longa, 2016), que posibilita a los agentes orientarse en base a nuevas categorías emergentes, como la autonomía, la territorialidad y la forma asamblearia, propio de una práctica militante prefigurativa, que supone “reconstruir en el ‘aquí y el ahora’ un tipo de sujeto solidario, democrático e igualitario, que represente los valores de la nueva sociedad que se pretende alcanzar, dando cuenta “en lo cotidiano de estos nuevos mundos que se proponen construir” (Wahren, 2009: p. 27).

No obstante, en vistas de considerar la diversidad, se presentarían distancias entre el ideario de los BP, que forma parte del núcleo motor de la sociabilidad de los estudiantes, y sus posibilidades, intereses o disponibilidad para implicarse en dichos procesos, que como señala Langer (2010) expresan “aquello que creen o tienen como valores, como códigos fundamentales y que, por lo tanto, los constituyen como sujetos” (p.135).

Estas distancias, se evidencian en los singulares modos de subjetivar su experiencia escolar al interior de los BP y relativo involucramiento en acciones colectivas como los espacios de asambleas, sus modos de subjetivar dichas instancias o su implicancia real en luchas o movilizaciones e inclusión en cooperativas inherente al espacio de cooperativismo (Caso 5) o en el Mercado de Consumo Popular (MECOPO), propio del espacio de economía social que despliega el FPDS (Caso 6), abordado en el Capítulo 4.

En este sentido, el oficio de alumno, no necesariamente expresa un ethos (Longa, 2016), propio de una práctica militante sino atravesado por la tensión individuo- comunidad, que más allá de la cultura organizativa de los BP, se reconfigura con singularidad en la experiencia escolar, con diversos modos de apropiación del sentido emancipador y de antagonismo que promueven dichas organizaciones en el campo de la transmisión y aquellas otras contraculturales o de resistencia, derivadas del dispositivo emergente.

De ahí que por la diversidad de estudiantes que transitan por dichos BP, mientras en algunos casos se cristalizaría esta identidad colectiva, fiel expresión desde un ethos militante y subjetivación política (Palumbo 2017), con su identificación y antagonismo de “los otros” (Maneiro 2012), explícita en ideal organizativo de lucha y movilización popular.

En otros casos de estudiantes dichas acciones colectivas ocuparían un lugar periférico, en los cuales la apropiación de las reglas de juego para ser estudiante, se asocia mayormente a la internalización de las regulaciones curriculares, y en un plano

intersubjetivo al reconocimiento de sus identidades culturales, intereses y o demandas, y de una mayor democratización de las relaciones pedagógicas, en oposición a la experiencias atravesadas en sus biografías escolares.

5. Síntesis y recapitulación. Nuevas problematizaciones en torno al refugio y la intemperie.

El análisis de la experiencia de reingreso y los procesos de sociabilidad de adolescentes y jóvenes que transitan por los CESAJ, las ER y los BP; permitió considerar múltiples sentidos y referentes próximos que, como soportes, orientan y apoyan las expectativas de reingreso al sistema educativo, junto con una diversidad de procesos de integración, oposiciones y producción de discursos de resistencia cultural como el caso de los estudiantes de los BP.

En la experiencia de reingreso en los CESAJ y ER, se articulan de modo complejo y no secuencial, mecanismos de adaptación, conflictos individuales, alejados de formas contraculturales, como lo observo Willis en su estudio sobre adolescentes de clase obrera, y particularmente en uno de los CESAJ, de un fenómeno sincrónico de inclusión y exclusión y ciertos mecanismos de estigmatización y discriminación social.

Por otra parte, se configuran relaciones asociadas mayormente a un reconocimiento emocional afectivo, materializado en un vínculo cuerpo a cuerpo y de proximidad que posibilita la circulación del secreto y la confianza que, con ciertas connotaciones pastorales, derivarían en términos subjetivos en una experiencia escolar conformista, asociada a ciertos síntomas de pasividad o flotación, tal como lo considero McLaren, 1989, en escuelas urbanas en contextos de guetos altamente segregados.

En estos estudiantes, si bien se expresa un reconocimiento de vínculos próximos, que los incluyen **como adolescentes y estudiantes** y les permite experimentar con sus pares, una sociabilidad alternativa a la vivida extra muros; en sus relatos en expresan en cierto casos, dos fenómenos significativos: la recurrencia a la estigmatización de los recién llegados (Eliás, 2016) y una problematización de sus experiencias de aprendizaje por la baja exigencia académica, en comparación con trayectorias previas en las que se auto percibían más exigidos en los ritmos de aprendizaje, aunque los excluyeron del nivel secundario.

Dicha tendencia se presenta mayormente en estudiantes de las ER, junto a una escasa centralidad y en ciertos casos con invisibilidad en sus narrativas, de los modos de

cursada por materia, mediante los trayectos educativos, que asume el régimen académico de dichas instituciones.

Por otra parte, en aquellos jóvenes que asisten a los BP, si bien en momentos iniciales del reingreso, se dinamizaría un periodo de oposición de sus estudiantes, vinculado eventos y situaciones particulares que desencadena conflictos similares a los acontecimientos narrados en los CESAJ y ER, la conflictividad se expresaría en una suerte de desestabilización, que experimentan ante la alteración de la propuesta organizativa y pedagógica de los BP (Por ej., los espacios de asamblea), respecto de sus experiencias previas en el nivel secundario.

Asimismo en dichos procesos de sociabilidad se configura una trama de relaciones pedagógicas asociadas a un reconocimiento del otro, en el marco de una sociabilidad política que articularía la impugnación de prácticas educativas hegemónicas, con la producción, de nuevas fronteras entre un nosotros y los otros (Maneiro 2012), acciones de resistencia cultural y antagonismo social.

En este marco y desde la narrativa de estos estudiantes, el trabajo docente en los BP, es reconocido no como mero transmisor o buen docente. Se amplía, desde los mismos el reconocimiento de una autoridad alternativa y diferenciada que permite el acceso y apropiación de otros universos culturales simbólicos contraculturales y o de resistencia y prácticas sociales colectivas.

No obstante, y más allá de las particularidades y o especificidad (tal como se anticipó en la introducción de esta tesis) que ofrecen los CESAJ, las ER y los BP, parecería que subyacen a estos procesos de sociabilidad, fenómenos dicotómicos de conformismo, y múltiples modos de agenciamiento, propios de rasgos constitutivos del oficio de alumno que incorporan los estudiantes en sus trayectos formativos con la singularidad y particularidad de los contextos institucionales,

Dicho esto, como se anticipó en diferentes oportunidades, la configuración del oficio es diversa y singular, no solo por la experiencia previa, capital cultural acumulado y biografías educativas, sino en el plano relacional y las condiciones de escolarización. El oficio de alumno que se configura en los estudiantes de los CESAJ y ER, al promediar su pasaje por los itinerarios y trayectos educativos, implicaría la emergencia de un lazo a partir de la internalización de reglas de reconocimiento y realización, y una reestructuración de la forma de vincularse, es decir de sus modos de actuación y fachada en el espacio escolar.

No obstante, en ciertos casos, acontecen límites subjetivos e institucionales para garantizar la configuración de este oficio especialmente en situaciones donde se agudizan sus CSV en las fronteras de la exclusión. En los BP, junto a dichas reglas de reconocimiento, el oficio de alumno se plasmaría, como expresión de un proceso de sociabilidad política de sus estudiantes, asume un carácter heterogéneo de acuerdo a la singularidad de los mismos.

En ciertos casos el tránsito educativo les permitiría con el paso del tiempo una mayor integración en la vida estrictamente escolar, en lo relativo a sus estudios y una mayor regularización de sus trayectorias con vínculos más próximos con sus docentes y relaciones cooperativas/solidarias con sus pares. En otros casos, se evidencia por la narrativa de los estudiantes, una trama de discursos sacralizados como expresión de una identidad colectiva con un sentido de comunidad, propio de una mayor identificación y pertenencia con dichas organizaciones sociales, que se acrecienta con el tiempo por su implicación en espacios de deliberación colectiva y en menor medida en el plano de la acción territorial, e involucramiento en redes con otras organizaciones y movimientos sociales.

Por último, cabe considerar, nuevas problematizaciones que se producen en los procesos de sociabilidad, no previstas en el proceso de investigación, vinculadas al sentido de intemperie o de refugio que los estudiantes subjetivan como modos singulares de habitar estos espacios educativos.

El sentido de intemperie, como indefensión (Dutschatzy, 2007), con cierto paralelismo a lo que acontece en sus vidas cotidianas y los avatares que los expone sus CSV, aparece mayormente visibilizado en el relato de estudiantes y profesores de las ER, respecto de los CESAJ y BP159, asociado a situaciones de crisis de la autoridad pedagógica y de desinstitucionalización, no solo como “sentimiento de derrumbe o degradación” (Dubet y Martuccelli 2000, p.230) de dichos espacios educativos, sino como un desdibujamiento de fronteras con el afuera, y desfondamiento o galpón, lo que deviene en “una aglomeración de materia humana sin una tarea compartida, sin una significación colectiva, sin una subjetividad capaz común” (Corea y Lewkowicz, 2010: 106).

Esta visión sobre la intemperie tiene como antecedente el estudio sobre la experiencia escolar de Dubet y Martuccelli (1998) en su análisis acerca del colegio invadido

159 En los CESAJ y BP, resultan mencionadas en entrevistas a docentes y coordinadores, situaciones vinculadas al desborde, propio de la interperie. Sin embargo, no expresan una tendencia recurrente, y refieren a instancias iniciales de reingreso, propias de los procesos de adaptación y oposición.

y “los problemas de disciplina que parecen escapar al dominio estrictamente escolar” (p. 226). Del mismo modo se presenta en los trabajos de Kessler (2001) y Mayer (2012) sobre la experiencia escolar en instituciones y contextos de vulnerabilidad social, y la baja incapacidad de injerencia o desborde del trabajo docente.

En el marco de dicha *intemperie*, un abanico de relatos de docentes y otros actores (asesores pedagógicos, psicólogos), especialmente de los casos 3 y 4, expresan escenas críticas, de vida y muerte, como emergentes de procesos de violencia física con diferente grado de peligrosidad emparentadas a la *intemperie* que atraviesan su vida en el barrio y se traslada al ámbito de las instituciones, por lo cual la escuela no es la fuente de ciertas violencias “sino el lugar de expresión” (Dubet, 2009: 16).

En dichos procesos se suma en ciertos casos la denuncia, por parte de aquellos “integrados” de otros adolescentes, como los “recién llegados” tal como se consideró en el punto 3.2., con conductas de mayor ruptura en la convivencia escolar, evidenciadas en conductas violentas, o de consumos de sustancias al interior de la institución educativa

Fue a nivel extra escuela, a nivel, puntualmente tuvimos una situación complicada, un alumno de la escuela es denunciado por otro alumno de la escuela como haber participado del homicidio de la hermana de uno. Hace la denuncia a Gendarmería y vienen acá. Lo cual fue una situación muy complicada porque las fuerzas de seguridad no pueden entrar a la escuela. Al final no terminó entrando, y en la calle lo detuvieron, de hecho continúa detenido. Está en un instituto de menores. (Psicólogo Caso 3)

El chico trajo en la mochila un arma, no estaba en sus cabales, tuvo una discusión con un preceptor, se quiso ir de la escuela, el preceptor lo siguió para tratar de calmarlo, y el chico sacó un arma y lo apuntó, no hizo nada. Pero fue muy grave, que le hayan gatillado a un profesor. (Prof Matemática/Caso3)

Tuve un problema con una chica de 2do que me quería acuchillar. Por un chico, acá del barrio. Yo ya estuve con el chico, ahora está con la chica. Y fui y le conté al tutor y él trató de ayudarme a resolver, y se solucionó todo. Hablo el tutor de ella el tutor de ella y conmigo. Ella me amenazó con un cuchillo, y ahora no, por ahí pasa, me mira mal, pero yo no me hago problema ya. (Grupo Focal Caso 4).

Y los que fuman, a veces salen a fumar. Se drogan. Sí, estamos estudiando y se siente todo el olor. No, son los de 2do, 3ero por ahí” (Grupo Focal Caso 3)

No obstante, cabe considerar que junto a estos relatos de violencia, con mayor gravitación en los casos 3 y 4, habría experiencias una “*interrupción*” de dichos episodios, que en ciertos casos se hace presente la muerte. Es decir que, hay algo que según los actores, produce un efecto diferenciador entre el adentro y el afuera, a modo de refugio material y simbólico, con cierta similitud al santuario (Dubet, 2007), y a su sentido de extraterritorialidad como regla universal que protege a los individuos de los desórdenes

mundanos, y “recrea “una igualdad fundamental entre los individuos, despojados de sus oropeles sociales en lo que respecta a la institución (p.38).

No obstante, lejos de situar como sinónimos al santuario y el refugio, dado un cambio de época, y dinámicas de reingreso escolar que desplazan mecanismos de selectividad en instituciones que convergen nuevos públicos con cambios organizativos y pedagógicos del formato escolar, se retoma en esta tesis, la idea del refugio en similitud al sentido del santuario, solo como un principio de distinción y mediación del entorno escolar respecto de sus experiencia de vulnerabilidad social.

Si bien la vulnerabilidad social constituye marcas en los cuerpos y discursos que operan de modo persistente en la experiencia escolar, las relaciones de proximidad y confianza que se producen en dichos espacios educativos, operarían como límites y refugio del adentro respecto del afuera y los sucesos críticos que experimentan en sus vidas cotidianas, con lo cual se habilitan rupturas, en ciertos casos fugaces en el marco de un proceso de integración escolar, no exento de conflictos y reconocimientos diferenciados.

Dicho refugio adquiere un sentido de frontera, y expresión de una variación simbólica que enlaza socialmente en una cultura de lo común, y diferencia al mismo tiempo de otros lenguajes que no forman parte de su cotidiano como señaló Dutschasky décadas atrás (1987) un “puente que une, contrasta o disputa esferas de experiencias” (p.11).

En esta tesis, esta frontera simbólico se amplía hacia un sentido del refugio como soporte y diferenciador simbólico con el afuera, que subjetivan los actores (Martuccelli (2007) y efecto de una acción de hospitalidad, en un registro afectivo equivalente a cobijar, sostener, proteger y establecer lazos amorosos. De ahí que dicho refugio derivaría en un sentimiento de “estar protegido” ante sus condiciones de vulnerabilidad, aunque no resultaría necesariamente la expresión de un proceso de acción y demanda de los estudiantes

En los estudiantes de los CESAJ y de las ER, el refugio subjetivado como escudo protector, deriva de una experiencia de transitar por estos espacios de reingreso, con escasa implicación en los procesos de regulación de la convivencia y participación institucional, tal como se observó en el anterior punto. Por lo contrario, en los BP, este sentido del refugio como protección y seguridad simbólica ante procesos de desafiliación y exclusión, se expresaría, desde la subjetividad de sus estudiantes, o por lo pronto una parte de ellos, como una frontera cultural y antagónica, retomando el enfoque de Maneiro (2012) entre un *nosotros como comunidad, y los otros*, asociado a una identidad colectiva y a otros modos

de habitar, con diferente grado de implicación, en estos espacios educativos, dados la singularidad de la experiencia y los límites propios de su condiciones sociales de existencia.

CAPITULO 7

Anticipaciones de adolescentes y jóvenes de sus futuros educativos. Continuidades y rupturas subjetivas al egreso de los CESAJ, las ER y los BP.

Introducción

La sociabilidad de los adolescentes y jóvenes que reingresan a la educación secundaria a través de los CESAJ, ER y BP (Capítulo 6), se despliega en una experiencia compleja con procesos de transición y sucesivos choques de culturas, rupturas y modos de integración a la vida escolar, dado una diversidad de contextos sociales de actuación por lo que transita dicha población en sus vidas cotidianas, con fronteras difusas entre la vulnerabilidad en los bordes de la exclusión social. Asimismo, la búsqueda de un refugio expresa en un plano simbólico, el papel de protección que cumplen dichas instituciones al delimitar fronteras ante los escenarios de vulnerabilidad y violencias aunque con divergencias en los estudiantes de las diferentes instituciones y sus posiciones de conformismo o mayor resistencia cultural y agenciamiento.

Este último capítulo de la tesis, en línea de continuidad al abordado en el capítulo anterior, se centra en explorar las anticipaciones de futuros educativos que expresan adolescentes, jóvenes y adultos (para el caso de los BP); que se encuentran a punto de finalizar sus estudios en los CESAJ, las ER y los BP. La idea del futuro en el mediano plazo constituye un enigma difícil de resolver, particularmente en esta población que, más allá de logros alcanzados por su reingreso, propio de sus obstinaciones individuales y sus grupos cercanos por la finalización de los estudiantes secundarios, en un contexto altamente crítico en sus CSV, tienen biografías educativas fragmentadas por dinámicas de exclusión, y menosprecio que opacan la posibilidad de pensar el mañana, como expresión de la nueva cuestión social que trasciende el contexto nacional y regional. (Contreras y Lafferte, 2017).

De ahí las preguntas que orientan el desarrollo de este capítulo son entre otras: ¿Qué anticipaciones sobre sus futuros educativos presentan los estudiantes que transitan por los CESAJ, las ER y los BP? ¿Qué papel cumple la experiencia escolar en dichas instituciones en relación con sus anticipaciones de futuro educativa al egreso de las mismas?

Para dar lugar a estos interrogantes se retomará en este capítulo, las perspectivas de docentes y estudiantes de los CESAJ, ER y BP, y egresados que se intentó captar de dichas instituciones. Dichas perspectivas, emergentes en sus representaciones y narrativas, permiten relevar ciertas condiciones en las que se proyectan estas expectativas de sus futuros educativos, delimitadas por la experiencia (Koselleck, 1996), circunscritas a una desigualdad de posiciones y a una CSV, signada por una acumulación de desventajas sociales.

A diferencia de las aspiraciones que expresan afirmaciones de la voluntad con cierta autonomía de los contextos y sus restricciones (Appadurai, 2004), las expectativas se elaboran en base a sus experiencias pasadas, que incluyen las que se configuran en su entorno familiar y social. Al decir de Guichard (1995), construir un proyecto de vida, “es una anticipación, marcada por la configuración del presente que ella misma constituye” (P.18). En este marco la mirada temporal referida al futuro implica aquello que se espera como posible o que puede ser proyectable sin que necesariamente se tenga certeza de alcanzarlo totalmente (Bajoit, 2003).

Dicha producción esta permeada en los segmentos sociales más vulnerados de un vacío temporal entre la acción del presente, y la prospectiva de futuro, es decir entre lo que tienen previsto a mediano y largo plazo. La figura del cazador urbano de Merklen (2005), en oposición al agricultor, como expresión de los procesos de desafiliación, asociada a la inmediatez y alejado de la reproducción de un ciclo económico como la cosecha, da cuenta no solo de la precariedad e inestabilidad que inscribe sus formas de vida, en contextos de vulnerabilidad de las clases populares, sino de mundos inciertos, que se compensa solo en ciertos casos con una inscripción social en sus barrios o comunidades, que les permite filiarse a un territorio y relacionarse con diferentes ámbitos institucionales.

Este sentido de la caza, al decir de Merklen y en referencia a Cottureau, (1989, p.71), “forma parte de una estrategia colectiva de multiactividad que comienza en el seno familiar, ampliándose después a la comunidad del barrio, lo que le permite compensar los azares del mercado y también en la eventualidad, los azares de los recursos de auto subsistencia” (p.175). De ahí que en situaciones de exclusión, violencias y rupturas del lazo social por múltiples abandonos (entre otros, familiares, educativos y sociales) se observaría (Lenta, 2016), a partir de un estudio sobre niños y niñas de la calle y sus visiones del futuro, que la precariedad limita u obtura las posibilidad de anticiparse “(P.39).

Entre los condicionantes que intervienen en las anticipaciones de futuro, por una

parte, se ubica el espacio social y los efectos de lugar (Bourdieu; 1988, 2008; 2010), y cierta correspondencia entre las estructuras sociales y mentales, no solo por sus propiedades objetivas y posiciones de los agentes o grupos, propio de las distancias sociales y del capital, sino simbólicas por lo cual la jerarquización social produce como consecuencia la producción de discursos performativos, propios del hábitus como lo social incorporado, asociados a la naturalización y legitimación del orden social.

Al decir de Bourdieu, (1990) “la incorporación de las jerarquías sociales por medio de los esquemas del habitus, inclinan a los agentes, incluso a los más desventajados, a percibir el mundo como evidente y a aceptarlo como natural, más que a rebelarse contra él, a oponerle mundos posibles, diferentes, y aun, antagonistas: el sentido de la posición como sentido de lo que uno puede, o no, “permitirse” implica una aceptación tácita de la propia posición, un sentido de los límites o, lo que viene a ser lo mismo, un sentido de las distancias que se deben marcar o mantener, respetar o hacer respetar (p: 289)

En este sentido, se puede observar una cierta sincronía o implicación, entre el espacio físico, el espacio social y las estructuras mentales, es decir “entre las posiciones sociales, las disposiciones y las tomas de posición” (Bourdieu, 2008, p.28) con lo cual vivir o estar en un lugar produce, una afirmación del poder sin excluir diferentes modos de lucha por la apropiación del espacio y la perpetuación de distancias sociales (o inclusive propias del capital cultural), lo cual apareja sensaciones encontradas y opuestas de respeto, y orgullo o por el contrario, humillación, vergüenza, desprecio, etc.

De ahí que los efectos de lugar (Bourdieu, 2010) en contextos de pobreza y vulnerabilidad harían huella en las anticipaciones de futuro, y se evidencia en “esa mala pata colectiva, que como fatalidad afecta a todas las personas reunidas en los lugares de relegación social donde las miserias de cada uno se ven redobladas nacida de la cohabitación de todos los miserables y sobre todo, tal vez del efecto del destino que está inscripto en la pertenencia a un grupo estigmatizado” (68).

A su vez, operarían en un plano intersubjetivo, categorías del juicio profesoral (Bourdieu y Saint Martin, 1975) mencionado en el capítulo 6, demarcatorias bajo un poder y formas de nominación, un destino escolar social y la construcción de la imagen de sí y de sus capacidades intelectuales connotada por el desprecio y efectos negativos en la autoconfianza y respeto de sí mismo. (Kaplan 1997).

Por último, el análisis de las anticipaciones de futuros educativos en el universo de

adolescentes y jóvenes que reingresan al nivel secundario, implica considerar junto con su posición social afectada por la vulnerabilidad, incertidumbre, con vacíos de su experiencia social (Bénjamin, 1982); la complejidad de sus trayectorias sociales retomando tanto a Lahire (2004) (Capítulo 6) como los enfoques de cursos de vida (Elder, Kirkpatrick y Crosnoe, 2006, Elder y Giele, 2009) y las transiciones no lineales a la vida adulta, en escenarios de desafiliación y acentuación de la individualización de la acción.

Dichas transiciones aparecen por los denominados “turning point” o accidentes vitales (Araujo y Martuccelli (2011), como eventos que provocan fuertes modificaciones y se traducen en virajes en la dirección del curso de vida (Blanco, 2011, p.10).

En definitiva, cabe interrogarse en este capítulo, si en estas anticipaciones de futuro de dichos adolescentes y jóvenes, se expresarían nuevas rupturas o saltos respecto de sus condiciones de existencia como expresión de una búsqueda de mayor inclusión social y reconocimiento; o si por lo contrario, en dichas anticipaciones se cristalizan procesos de reproducción social, por lo cual el reingreso para la finalización de este nivel educativo, para aquellos que logran finalizar sus estudios en estas instituciones, se constituiría en el último peldaño de sus trayectorias por el sistema educativo.

1. Anticipaciones y transiciones al finalizar los estudios secundarios.

Aproximaciones del campo de la investigación

Los estudios acerca de las formas que los sujetos anticipan sus proyecto de futuro familiar, laboral y educativo, se apoyan en una tradición del campo de la orientación vocacional, como Ginzberg, et al (1951), Super, (1957), que abordan desde un modelo individual la noción de “carrera” y el concepto de “sí mismo”, aunque en Guichard (1988), Guichard, 1995)¹⁶⁰, se despliega un giro conceptual, integrando en *la vocación* aspectos

¹⁶⁰ Guichard se apoya en Ginzberg (1951) y sus estudios con estudiantes en diferentes niveles del sistema educativo americano dan cuenta de la vinculación entre experiencia escolar y proyectos de futuro. Por otra parte, retoma trabajos de Gottfredson (1981) en un plano interactivo y psico-social, a partir de variables como el concepto del yo, representaciones profesionales, y la accesibilidad de una profesión en base a su entorno social que los estudiantes definen sobre su destino, en correspondencia con expectativas institucionales

cognitivos y afectivo emocionales, tal como se aborda entre otros, por Aisenson (2011), y Rasconvan, 2013).

El reconocimiento del contexto, las interacciones y trayectorias sociales y el foco en las representaciones sociales, analizadas entre otros por Moscovici (1961), Jodelet, (1986, 2008), resultan vitales en Guichard, para comprender cómo adolescentes y jóvenes enfrentan las transiciones y se orientan, desde un plano subjetivo hacia el futuro, constitutivos de una identidad social, que según Dubar (1991), intervienen aspectos relacionales y biográficos, siendo por lo tanto no solo la expresión de una herencia, propio del hábitus, sino que a partir de socializaciones sucesivas que experimentan los sujetos (Kosoy (2009) se amplían el campo de interacción de los grupos sociales complejizando las situaciones, abriendo posibilidades a las rupturas y reconversiones identitarias “(P.3).

En este marco, la experiencia social y escolar, siguiendo el enfoque de Guichard, cumpliría un papel fundamental en la configuración de dichas anticipaciones, al organizar en los estudiantes determinadas intenciones sobre su futuro, que pueden tomar la forma de proyectos. De ahí se establece una estrecha relación entre experiencia escolar, la percepción que los sujetos tienen de sí mismos y la perspectiva de forjar un proyecto vital a futuro.

Asimismo, la organización escolar y el capital educativo, asociado a una condición de clase constituyen según dicho autor y bajo la influencia de Bourdieu y Passeron (1970), en cuanto al papel de los títulos y la interiorización de jerarquías y la imagen que los estudiantes construyen sobre sí y sus capacidades intelectuales, constituyen un resorte fundamental en la estructura de elecciones de los individuos, específicamente por las representaciones que se interiorizan en su pasaje por el sistema educativo, como “una especie de espejo estructurado y estructurador en el que el joven aprende a verse así, a representarse de un cierto modo su futuro en general” (p. 144).

En este sentido, la función de las clasificaciones experimentadas en la experiencia escolar, con el interjuego de su condición de clase y género, configuraría un mapa cognoscitivo diverso de profesiones, que los estudiantes elegirían en el mediano y o largo plazo. No obstante, otro elemento que destaca Guichard, son los márgenes de autonomía y mecanismos subjetivos de reestructuración de las elecciones, en convergencia al

pensamiento de Lahire (2004; 2006), en su disidencia respecto del peso social determinante del hábitus.

En los estudiantes de clase obrera, con experiencias de fracaso en el sistema educativo se presentaría según Guichard (1995), una devaluación de sus imágenes de inteligencia, y connotaciones confrontativas con la cultura escolar, en similitud a la perspectiva de Willis (Capítulo 6), con la producción de antinomias entre ser adulto o ir a la escuela, (asociada esta última a la infancia o el juego), careciendo de sentido, en muchos casos el futuro en el sistema educativo.

Bajo esta perspectiva, la incidencia del dispositivo escuela, si bien es condicionante, resultaría limitada en relación al peso de la organización familiar o la experiencia social del individuo. En este sentido, los jóvenes atravesados por situaciones de privación, desprotección, marcas múltiples de violencias (Capriati, 2013), y fragilidad de soportes, no les permite estabilizar su presente y anticipar el porvenir (Castel, 2010). Se configura de este modo, una “desestructuración de la experiencia personal y la imposibilidad de la formación de todo proyecto escolar” (Seixas Themudo 2005. p. 437).

Junto con enfoques cuyo origen y foco estuvo puesto en el campo de los individuos y la psicología vocacional, en estudios propios de las sociologías de la transición (Reymond Blasco, 2004; Bendit, y Miranda, 2008, Blanco 2011) se abordan las trayectorias sociales de los individuos, como un proceso cambiante en una variedad de ámbitos entrelazados (Por ej hogar, escuela, trabajo, parejas y o matrimonios, etc) y las transiciones a la vida adulta “no necesariamente predeterminados, absolutamente previsibles” (Blanco, 2011, p.10).

Este enfoque se destaca por su reconocimiento de la heterogeneidad y desestandarización de un proceso lineal de las trayectorias biográficas de los jóvenes (ante una mayor desinstitucionalización de los cursos de vida (Elder, 1994)¹⁶¹, en tanto una desregulación y menor estandarización de las secuencias del calendario vital se despliegan trayectorias laberínticas o reversibles de ida y vuelta (Machado País, 1993, 2007, consideradas en el Capítulo 5.

En contraposición a secuencias lineales o teóricas, resulta vital desde esta perspectiva, el análisis de la experiencia social en base a la cotidianeidad y el despliegue de

161 Elder (1994) define entre los principios rectores del enfoque de curso de vida el timing, entendido como el momento en que sucede un evento temprana o tardíamente según las expectativas normativas y creencias asociadas a la edad, según el momento o edad de la vida en que ocurran; la noción de vidas interconectadas, y la interdependencia de la trayectoria de un individuo respecto de otros grupos o individuos; y la agencia humana, sin desatender a los condicionamientos estructurales.

acontecimientos económicos, sociales y o culturales como turning points (Blanco 2011, Miranda, 2016); como “eventos” que provocan virajes en sus curso de vida y discontinuidad en una o más de sus trayectorias vitales.

Algunos de dichos eventos, son propios de las problemáticas emergentes abordadas en el Capítulo 2 de esta tesis. Al decir de Rausky, (2014) “el curso de vida puede definirse como un patrón de sucesivos eventos y roles asociados con la edad, expresados en normas y valores que establecen expectativas, derechos y obligaciones y que sirven para estructurar las experiencias biográficas” (p.16).

De todos modos, cabe considerar que dichas trayectorias no giran en un vacío social, son propias de una gramática de la juventud la cual, daría cuenta no solo de contextos y regulaciones de la experiencia social, sino también al decir de Miranda y Bendit (2017) “las formas de acción (agencia) de los jóvenes sobre estas estructuras y determinaciones”. (p.34). Bajo una óptica en la que interjuega estructura y acción, dichas transiciones no solo son procesos biográficos que atraviesan a los sujetos, sino que al mismo tiempo los sujetos tienen cierta implicancia en dichas estructuras y dinámicas sociales.

Entre diferentes estudios, enrolados en este enfoque, en Casal, et al (2006) 162, a partir de un análisis sobre los procesos de transición de jóvenes del estudio al trabajo, se registran, trayectorias ancladas en diferentes posiciones sociales, condicionadas por el clima educativo familiar y capital cultural y simbólico, lo que deriva en una tipología de transiciones en base a trayectorias divergentes como ser: trayectorias en éxito precoz; trayectorias obreras, de adscripción familiar, de aproximación sucesiva, precariedad y erráticas o de bloqueo.

Otros trabajos (Saravi, 2009, Rausky, 2014, acerca de las transiciones desde la niñez a la juventud, en sectores afectados por la pobreza estructural, dan cuenta de la acumulación de desventajas y la producción de biografías heterogéneas en espacios urbanos con

162 En Casal et al (2006) los itinerarios de trayectorias precoz describen cursos de vida de sectores medios y altos, con extensión de la vida académica e inserción profesional en trabajos calificados; las trayectorias obreras supone una adscripción limitada a formaciones de corte profesional centradas en el trabajo manual y poco calificado. Las de adscripción familiar, suponen una inscripción asociada al grupo familiar; y las de aproximación sucesiva se orientan por altas expectativas de mejora social y profesional y eligen carreras profesionales. Aquellas de precariedad remiten a itinerarios de jóvenes simples en formación y calificación profesional al igual que las de desestructuración, asociadas a trayectorias de escasa calificación, precarización laboral y subocupación. Finalmente las erráticas y de bloqueo expresan itinerarios de exclusión educativa y laboral, inmersos con cronicidad en una economía no legalizada.

transiciones tempranas a la vida adulta o de la escuela al trabajo, sezgadas en espacios urbanos segregados junto a un debilitamiento del capital social. En dichas biografías, atravesadas por diferentes eventos, si bien se producirían mejoras en sus condiciones de vida, continúan afectadas “por restricciones de orden estructural” (Rausky (2014. P.37). Del mismo modo en Roberti (2017) y bajo una misma perspectiva, se analizan trayectorias laborales no lineales en los jóvenes, en la transición que se experimenta desde la etapa juvenil a la vida adulta.

Junto con aportes cruzados entre el campo de la psicología y la sociología, en investigaciones educativas realizadas en Argentina, sobre egresados del nivel secundario en estas últimas décadas, registran evidencias asociados a sus futuros educativos y laborales, en su dimensión objetiva o subjetiva, recuperadas en este capítulo como insumos válidos para el análisis de anticipaciones sobre los futuros educativos de estudiantes que transitan por instituciones con variaciones del formato escolar.

Por una parte, en estudios en torno a egresados y mercado de trabajo, se señala un mayor determinismo de las condiciones sociales de vida con trayectorias educativas y laborales, alineadas al mismo tiempo a la segmentación del sistema, (Filmus, et al 2001, Jacinto 2006, Miranda y Otero, 2004)¹⁶³.

Asimismo a mayor cantidad de años de instrucción, se produce una correlación positiva con las proyecciones de futuro que en contextos de alta vulnerabilidad se encuentran limitados por la fragilidad de lazos sociales. Como señala Tuñón (2008) ¹⁶⁴, “a medida que aumenta el nivel educativo es más alta la autopercepción positiva en términos de pensar proyectos, mientras que a medida que baja el nivel educativo, mayor es la autopercepción de dificultades propias para pensar proyectos” (P: 9). Esta correlación positiva se expresaría en tanto cerca de un 60% de los encuestados con estudios secundarios completos, manifestaban la posibilidad de construir proyectos a futuro, mientras que en los casos de secundaria incompleta o primaria completa se reducía al 47 y 40% respectivamente.

¹⁶³ En Miranda y Otero, 2004, se analiza a partir del seguimientos de egresados de la educación secundaria una inserción desigual en el mercado de trabajo, producida por la condición social del estudiantado y la segmentación del nivel consolidando procesos de reproducción de una estructura desigual de oportunidades, con el acceso a puestos de trabajo de diferentes rama de la economía, y jerarquía social.

¹⁶⁴ En Tuñón (2008) el estudio implica una muestra probabilística de 980 jóvenes (18 a 25 años) en un Partido del Conurbano Bonaerense, que no estudian, ni trabajan en un empleo estable o tiempo completo

Otra lectura en torno a la correlación entre nivel educativo, continuidad de los estudios y anticipaciones de futuros, se observa en el estudio de Perez Sosto (2012), a partir de un análisis de diferentes situaciones sociales y educativas que experimentan adolescentes y jóvenes de 15 a 24 años del Conurbano Bonaerense en contextos de vulnerabilidad.

En base a un universo heterogéneo de jóvenes que asisten a la educación media y superior, los que trabajan y estudian, y los que no estudian ni trabajan se registró en dicho estudio, un plano de correspondencia con los niveles de filiación y desafilación social y las posibilidades de proyección del futuro social y educativo.

Es así que en el segmento, de mayor desarticulación con la vida institucional, las proyecciones se encuentran anudadas a un devenir cotidiano propio de la supervivencia; lo cual evidencia el papel de la filiación social en el plano de la subjetividad y las anticipaciones sobre el futuro.

En otros trabajos, junto al papel de mediación de las instituciones en la producción de circuitos y trayectorias diversificadas (Corica, 2012), se ratifica que las elecciones, se producen en base a un campo diverso de condicionamientos económico social, individual, y circuitos educativos, propios de la segmentación y fragmentación de los sistemas educativos, con lo cual, “el ajuste entre las aspiraciones y la realidad va a estar condicionada en la mayoría de las veces por su contexto socio-económico y familiar, y en este estrechamiento y ajuste los caminos pueden ser diversos en cuanto a los diferentes condicionantes. (P.89).

En este marco, los trabajos de Núñez (2010) y de Núñez y Litichever (2015), anticipados en el Capítulo 6, consideran el papel de la experiencia escolar en la construcción de anticipaciones sobre futuros, con sentidos diferenciados propios de un contexto de segregación social y educativa. Para las capas populares, la escuela constituiría la “garantía de la conversión personal” (Núñez, 2010, p.313).

Dicha conversión estaría asociada tanto a una mejora de las posibilidades de empleo futuro y la salida del barrio como posibilidad de modificar sus condiciones de vida y saltar fronteras sociales. En sectores medios y altos, el futuro educativo, y las elecciones de los jóvenes, estaría asociado a disponer de mayores calificaciones para el trabajo y la continuidad de sus estudios. En sectores más aventajados se observa valores de distinción social y cultural, y anticipaciones de futuro asociadas al éxito profesional en una franca reproducción del capital cultural y el prestigio social.

En una misma línea de comprensión de las correlaciones entre condición social y proyecciones de futuro, en el estudio de Martignoni (2013) acerca de las historias de vida de adolescentes que asisten a instituciones educativas en contextos de pobreza, sus futuros se ligan a la inmediatez, anclado a la vulnerabilidad y la supervivencia.

De ahí que la inclusión educativa en escuelas secundarias, no determinaría, más allá de ciertas rupturas biográficas, un cambio en la orientación hacia el futuro que transgreda sus fronteras sociales, como tensión de una escala macro-social que supera a los individuos.

Al decir de dicha autora “asistir o no a la escuela parecería no cambiar el futuro de estos de estos alumnos, porque la pobreza es percibida como parte de su naturaleza intrínseca, definitoria del destino inevitable que los excluirá de una participación más inclusiva” (P.290).

En estudios más focalizados en adolescentes que viven y experimentan condiciones de vulnerabilidad social en Aisenson et al (2011), se aborda como eje de análisis el horizonte temporal, dando cuenta que el presente y por lo tanto la inmediatez delimitan sus modos de pensar, sus estrategias de supervivencia y proyecto de vidas, en tanto. En definitiva dichas condiciones, lo posiciona al decir de dicha autora, “de una manera muy particular en el horizonte temporal, lo que incide en la posibilidad de plantearse proyectos a corto, mediano y largo plazo, y en la manera de relacionar pasado, presente y futuro” (P.5).

Otras investigaciones recientes, en torno a las biografías de adolescentes en situaciones de vulnerabilidad social (Kornblit 2010, Capriati 2013), consideran que sus visiones de futuro, se entrelazan sin una lógica lineal, en tanto los futuros pasados y futuros presentes se enredan en dinámicas circulares, con lo cual el presente, relatado por jóvenes y adultos se superpone con la experiencia acumulada y el porvenir que intenta anticipar.

En este solapamiento del presente, con el pasado y futuro, se produciría a partir de la participación de los jóvenes en ciertos espacios educativos o sociales, una narrativa de experiencias que provocarían un giro de la existencia y por lo tanto, con un papel singular en sus trayectorias sociales considerados como “conmutadores” (Capriati, 2013. p 165) como “aquellos acontecimientos que tienen la capacidad de producir interrupciones en la reproducción del desánimo y la incapacidad, el desconcierto y la apatía, experiencias

¹⁶⁵ En Capriati (2013) se rescatan en clave de conmutadores a espacios de no formales tales como Centros Juveniles, actividades musicales., y el papel que en ciertos casos cumplen instituciones educativas

subjetivas que pueden ser pensadas como efectos de conjunto de la sinergia de vulnerabilidades” (P.5).

Ciertas rupturas que se producen en las anticipaciones de futuro, se encuentran mediatizadas según Machado y Grinberg (2017), a través de deseos y actos de enunciación que disponen de un potencial como acontecimiento, en procesos de reproducción y transformación de sus condiciones y posiciones sociales, con lo cual “constituyen y se realizan como prácticas sedimentadas de la vida urbana plausibles de ser capturados, pero también como líneas de fuga que constituyen modos de reagenciamiento” (p.5).

Dichas líneas de fuga (Deleuze (1980; 2001), no son solo una expresión del riesgo e incertidumbre del porvenir, sino la materialización de “acontecimientos” en clave de luchas y resistencias que a diferencia de las líneas de segmentación dura y maleable (Seixas Themudo, 2005)¹⁶⁶ cumpliría un papel significativo, en la desterritorialización de las fronteras sociales, librado a la voluntad y posibilidad de cada individuo.

En definitiva y más allá de los condicionamientos de clase que se imponen en las anticipaciones de futuro, habría un acuerdo en estudios más recientes acerca de ciertos desajustes que se producen entre las condiciones sociales del estudiantado y su subjetividad en cuanto a la elección de carreras para su futuro educativo. Se produciría de este modo, un cambio aspiracional de los estudiantes al finalizar sus estudios secundarios, en el marco de una mayor democratización de la educación superior en los países de la región y la importancia que asumiría el grupo familiar como soporte de las trayectorias educativas de los jóvenes (Orellana 2011, Sepúlveda y Valdebenito, (2014).

Por otra parte, en el estudio de Meo y Dabegnino, (2012) se avecina un cambio de hábitos en sectores de bajos recursos, con aspiraciones de mayor prestigio y la posibilidad de realizar estudios terciarios, sin restringirse necesariamente a carreras cortas o a la elección de ocupaciones manuales. Así las condiciones sociales de vulnerabilidad más allá del pasaje por mayores niveles de escolarización no determinarían necesariamente en el plano

¹⁶⁶ Seixas Themudo (2005) en base a Deleuze (1980) y Deleuze & Guattari (1988) acerca de la microfísica del poder, distingue líneas de segmentación dura, de otras maleables y de fuga. Las de segmentación dura, propia de la macro política de los Estados, se delinean valores dominantes y estructuras de reproducción social. Las de segmentación maleable son pequeñas modificaciones y desvíos en relación a las líneas de segmentación dura. En un caso opuesto, la línea de fuga de variación infinita, mantiene activa la capacidad de renovación y revolucionaria, como fuerzas marginales, de desterritorialización, no reductibles al control y poder.

subjetivo, las posibilidades de anticipar proyectos de futuro que trasciendan la inmediatez del presente y la sensación de incertidumbre.

En definitiva desde el campo de la investigación educativa, de estas últimas décadas, se devela una tensión continua entre la singularidad de los individuos, su condición social y el papel de la experiencia escolar, que habilitaría a pensar la posibilidad que adolescentes y jóvenes que reingresan a la educación secundaria, construyan anticipaciones sobre futuros educativos y sociales con cierta autonomía, aunque no absoluta, de sus condicionamiento sociales. Cabe en los próximos puntos retomar lo que sucedió en el trabajo de campo a través de las entrevistas con docentes y estudiantes de los CESAJ, las ER y los BP.

2. El egreso en los CESAJ y las anticipaciones del futuro educativo.

El análisis de las anticipaciones de futuro de los estudiantes que transitan por los CESAJ, resulta un problema vacante en la investigación por lo cual no se dispone de estudios y en torno a la continuidad de dichos estudiantes en el ciclo superior del nivel secundario. En el Capítulo 5 se evidenció por fuentes institucionales, y las narrativas de los estudiantes, que el egreso resulta de alta complejidad plagado de incertidumbre que, con múltiples apoyos y acciones tutoriales, deben sortear, cuestión que se agudiza cuando dichos centros, no se localizan en las cercanías de la escuela secundaria que los gestionó.

Por otra parte, este pasaje al ciclo superior de la educación secundaria, como sucede en las transiciones interniveles del sistema educativo (Rossano, 2006), se complejizaría no solo por las trayectorias itinerantes de sus estudiantes, sino, por las diferencias existentes entre el régimen académico y relaciones pedagógicas que se despliegan en los CESAJ, (Capítulos 4 y 5), y las instituidas en las escuelas secundarias a las que potencialmente asistirían dichos estudiantes para finalizar el ciclo superior. A los fines de ahondar en la continuidad educativa de dichos estudiantes que finalizan el CESAJ, y sus anticipaciones de futuro, se focalizó el campo de investigación en el relato de sus estudiantes y egresados, en tanto las representaciones de sus docentes sobre futuros, tenían como horizonte de reflexión solo el itinerario y potencial egreso en cada Centro.

En los estudiantes de los CESAJ (Casos 1 y 2) junto a la lejanía que les significa anticipar el egreso de la educación secundaria ; y la complejidad de los diálogos sostenidos en los grupos focales, se observó detrás de un ideario de integración social, la cristalización de un cerco simbólico arraigado en su mayoría, a salidas de formación profesional en oficios, que impide trascender, en cierta medida, como efecto de lugar (Bourdieu 2010) sus fronteras sociales y territoriales en las que están inmersos. En los grupos focales realizados, algunos de sus relatos dan cuenta de los sentidos restringidos, que asumen dichas anticipaciones.

Yo quiero hacer un curso de refrigeración para contactar aires acondicionados.

Yo no tengo nada todavía, a mí me gustaría seguir con soldadura y terminar con soldadura, porque eso hay mucho trabajo. Algo de peluquería

No sé qué voy a hacer. Sé que me voy a anotar en una secundaria y después veremos

(Grupo focal /Caso 1).

Mecánica, todo lo que sea de autos.

Todo con el auto. Electricidad también, a mí me gusta la electricidad.

A mí me gustaría ayudar a chicos, no sé si Maestra o algo así

Ni idea. No sé.

(Grupo Focal/ Caso 2)

Esta situación de incertidumbre y vacío en cuanto a la posibilidad de anticipación de futuros de más largo plazo, expresaría narrativas más ancladas en el presente, con sus estrategias de vida y lucha, que se agudizaría aún más en el Caso 2, dada la vulnerabilidad de esta población, que vive en las cercanías del Centro, analizadas por datos del radio censal (al 2010) en la introducción de la tesis. Al igual que las entrevistas con egresados de este Centro en su posición como estudiantes del 4to año del ciclo superior (lo cual no se replicó en el Caso 1)¹⁶⁷, se configuraría un imaginario de futuro más incierto, de corto plazo, propio de trayectorias de

¹⁶⁷ En el Caso 1, si bien se realizaron diferentes convocatorias por parte de su coordinación a Egresados del Centro, por diferentes motivos, las mismas se truncaron y sus entrevistas no se efectivizaron. Cabe señalar que en este Caso, al no funcionar en las instalaciones de una escuela sino en un CFP, el contacto de la institución con sus egresados, luego de un tiempo es más compleja, a diferencia del Caso 2 donde sus egresados en muchos de los casos transitan luego por la escuela secundaria, para cursar el ciclo superior del nivel, que funciona en el mismo predio, bajo la coordinación del director de dicha institución.

precariedad o desestructuración (Casal, 1999), objetivadas en expresiones comunicacionales monosilábicas, de códigos restringidos (Bernstein, 1990) anudados al territorio y a sus condiciones de existencia. El futuro “paso paso”, sería un modo catalogar esta modalidad discursiva basada en acciones centradas en el presente. (Aisenson et al, 2015).

Unos de los relatos de los estudiantes, pone de manifiesto esta situación.

Todo con el auto. Chapista electricidad

Yo estoy en el club no lo pienso dejar.

Vamos a seguir unos cuantos en gendarmería

No sé. Voy a ayudar en casa con lo que se necesite

|(Grupo de Egresados/Caso 2)

En este marco parecería que las elecciones próximas de los egresados de dicho CESAJ (Caso 2) junto con persistir en el ciclo superior, se orientarían a la búsqueda de un oficio y solo a modo de ejemplos citados en los grupos focales, la formación profesional en mecánica para gestionar un taller, el desarrollo de una carrera deportiva, la continuidad en carreras en fuerzas de seguridad, con reconocimiento social en su barrio y o en la comunidad. Cabe considerar que en algunos estudiantes, que formaron parte de los grupos focales, al igual que los egresados consultados, en correspondencia a la perspectiva de Guichard, primó la ausencia de anticipaciones, objetivada en silencios, y de un sentido de imposibilidad de pensar un futuro que trascienda el presente, como resultado de procesos de exclusión, relaciones de menosprecio, experimentadas en un sin fin de historias personales, y biografías educativas interrumpidas.

Por lo tanto, lejos de pensar líneas de fuga, (Machado y Grinberg 2017) se profundizarían líneas de segmentación dura (Deleuze, 1980) y de sedimentación de su posición en su condición social de vulnerabilidad. De este modo, finalizar el CESAJ y luego la educación secundaria, constituiría en el mejor de las situaciones, el horizonte final de sus carreras educativas en un marco temporal confuso (Boivin et al (2008), en el que de modo inevitable, se despliega más que un proyecto de futuro, la búsqueda de una gratificación inmediata junto al intento por finalizar sus estudios secundarios, en una puja entre sus expectativas y la acumulación de desventajas sociales.

El desenlace de dicha puja podría dar lugar, con la singularidad de dichos estudiantes a la construcción de un porvenir educativo y social, por lo tanto a una apertura de

posibilidades de continuar sus estudios en otra oferta educativa del sistema educativo en el nivel superior y o universitarios, que previo a su reingreso a los CESAJ se encontraban invisibilizados o negadas en su cotidiano.

3. Anticipaciones de futuros educativos y transiciones en estudiantes de las ER.

La indagación en torno las anticipaciones de futuro de los estudiantes de las ER, diferencia de lo que sucede en los CESAJ y BP , parte de estudios previos, en los que se registró tendencias positivas en las representaciones de aquellos que son futuros egresados respecto a su continuidad en la educación superior o en otras ofertas de formación profesional. Efectivamente en estudios anteriores (Krichesky, et al (2007), se identificó como tendencia recurrentes en grupos focales, a la emergencia de un discurso de dichos jóvenes, asociado a diferentes sueños y búsquedas por modificar su inserción laboral descualificada y precarizada y formarse en carreras terciarias y o universitarias.

Del mismo modo, en Briscoli (2012), se advierte un registro, mas alla de las contingencias y las condiciones de existencia de dichos alumnado, que los mismos “visualizan la posibilidad de armar un proyecto”. (p.358). En el estudio previo a esta investigación (Krichesky y Giangreco 2019), ya mencionado en reiteradas oportunidades, a partir de un cuestionario auto administrado a docentes del conjunto de las ER de la CABA, se registró que un 63% de los profesores afirmaban que tras el egreso los jóvenes estudiarían en carreras de “formación profesional, enfermería y de formación docente, siendo una minoría las que ingresaría en estudios universitarios (8.3%).

No obstante, en Nobile (2013) a partir de un seguimiento de egresados, se da cuenta de las *brechas* entre continuar en el sistema educativo bajo el imaginario de un cierto ascenso social y las posibilidades reales atravesadas por accidentes vitales (entre otros, migraciones y mudanzas, embarazos, cambios laborales y alteración de horarios de trabajo) inherentes a las CSV. A ello se adiciona en el plano subjetivo, otros aspectos motivacionales y una necesidad de contención, para sostenerse en ofertas educativas de educación superior y universitaria que revisten mayor complejidad e intensidad en la cursada, y en un formato alejado del experimentado en su experiencia en las ER.

En dicho trabajo se señala que “de 16 egresados, cinco de ellos no intentaron estudiar; tres iniciaron como primera opción estudios en un instituto terciario y sólo uno de

ellos continúa estudiando; cinco intentaron estudiar en una universidad pública y a los cinco les fue mal y dos retomaron los estudios posteriormente en un terciario pero sólo uno continuaba al momento de la entrevista; otros dos egresaron completaron un curso relacionado con su trabajo” (P 226).

En los docentes entrevistados de las dos ER (Casos 3 y 4) que formaron parte del campo de investigación se avizoró, en continuidad a lo que marcan estudios previos, un horizonte optimista en cuanto a las posibilidades de los adolescentes que finalizan sus estudios, de continuar estudios superiores o universitarios.

No obstante, no resulta una visión que la trasladen al conjunto de sus estudiantes, sino a casos individuales, en tanto la continuidad de los estudios se presentaría, en una tensión difícil de sortear, dadas las condiciones sociales de pobreza y vulnerabilidad, consideradas determinantes para la incorporación, en el corto o mediano plazo, de modo más pleno al mundo del trabajo o, en ciertos casos, cambien por opciones de trabajos más calificados y de menor precariedad.

Por otra parte, si bien los docentes no disponen de información certera, sobre lo que acontece con la continuidad de estos estudiante en otros espacios laborales y o educativos, hay reflexiones casuísticas acerca de la inserción de los estudiantes en otras ofertas educativas, en su mayoría carreras cortas con potencial salida laboral en trabajos asalariados (a modo de ejemplos citados: Policía y Enfermería, y o Profesorado de Educación Inicial y Primaria), con lo cual se reproduciría también en dichos actores un imaginario de integración social y cambios en su situación educativa, en una parte de esta población, que sobreviven al naufragio, lo que replicaría en cierta medida hallazgos obtenidos en el primer estudio (Krichesky et al 2007). Al respecto los profesores señalan:

El año pasado conocí un chico en 4to año que no lo tuve, que quiera estudiar historia. Le dije contá conmigo, yo tengo toda la bibliografía, no gastes nada, yo te doy todo. Este año me lo encuentro y le pregunté y había dejado. Hizo un intento pero le pregunté qué le había pasado, dice que no se encontraba, que no se hablaba. Quizás le hicieron notar la diferencia. Decía que se sentía solo y aislado [.....] Tengo contacto con muchos chicos, muchos que se pierden, y muchos que al volver a dar a otra materia, volvés a tenés vínculo [...] La mayoría labura, la mayoría labura. Generalmente son muy precarios. Muchos de esos chicos tardaron en tener título, entonces a tardar uno o dos años más, cuando les preguntas si están trabajando te dicen levantando bolsas, haciendo cosas de fuerza, pero lograste que ese pibe esté laburando, que no esté en la calle. Prof de Cs de la V y la T /Caso 4)

Son muy pocos, un egresado en situaciones de violencia policial y otro por una cuestión de un robo, una cuestión bastante. Pero gracias a Dios la mayoría trabaja, tenés casos de pibes que se están por recibir, quizás no son los más. Hay algunos que hacen carreras muy cortas, que es lo que buscamos muchos en 4to, hagan carreras cortas, Turismo, carreras que tengan una buena salida laboral, que les permita salir a laburar. Carreras cortas, no meterse en la facultad lamentablemente 6 o 7 años, porque

un fracaso a nivel universitario puede significar que el día de mañana no quiera seguir estudiando. Por lo menos motivar eso de que hagan carreras cortas, pero que sigan estudiando, que laburen. (Prof de Lengua y literatura/Caso 3)

Yo te hablo de los que llegan a 4to, están trabajando, tienen más o menos encaminado su proyecto. Por ejemplo, la vez pasada salí del Normal y me encontré con una alumna en guardapolvo que estaba haciendo la carrera de maestra. Había ingresado al profesorado de matemática, pero como le resultaba muy complicado dijo que iba a hacer primero Magisterio y quizás una vez que tuviera una fuente de ingreso, iba a hacer el profesorado. Estaba haciendo en el Normal a la noche, me la encontré a la tarde porque venía de hacer una observación en un colegio. Y esas cosas te gratifican. (Prof Tutor. Caso 3)

No obstante, se considera, en similitud a lo ya trabajado, respecto de los egresados de los CESAJ en su transición al ciclo superior del nivel secundario, la brecha que experimentan aquellos que finalizan sus estudios en las ER, entre un régimen académico por trayectos con una multiplicidad de apoyos y acciones tutoriales y las exigencias de un escenario institucional de mayor complejidad, como las instituciones del nivel superior.

De este modo, se reproduciría un binomio inclusión- exclusión, como parte de un círculo reproductivo de desigualdades, que se traslada en la transición a otro nivel educativo. Es decir los estudiantes que egresan de las ER, a partir de un trayecto formativo y múltiples apoyos institucionales, para garantizar mejores opciones de inclusión educativa, al egresar experimentan un choque de formatos a partir de un ingreso a ofertas del nivel superior, con efectos en el corto y o mediano plazo de exclusión y ruptura del sistema educativo.

Por otra parte, las entrevistas a docentes, habilitan pensar como los proyectos y el escenario real de sus trayectorias educativas pos egreso de las ER se despliegan con alto nivel de heterogeneidad, con un peso significativo de las CSV que liga preponderantemente a los jóvenes al mundo del trabajo y una posibilidad solo en ciertos casos, aunque no trasladable al conjunto de estudiantes, de una posibilidad de inserción menos precarizada y más calificadas al egresar de estas instituciones.

La mayoría labura, generalmente son muy precarios. Muchos de esos chicos tardaron en tener título, entonces a tardar uno o dos años más, cuando les preguntas si están trabajando te dicen levantando bolsas, haciendo cosas de fuerza, pero lograste que ese pibe esté laburando, que no esté en la calle. Prof. de Cs de la V y la T /Caso 4)

Estas expresiones que combinan diferentes márgenes de optimismo se reproducen en los grupos focales de estudiantes. En sus imaginarios de futuro, intentos de salidas individuales, tal como se anticipó en el estudio de Núñez (2010), con la intención de continuar estudios superiores no universitarios (Por ej. enfermería, carreras docentes, fuerzas de seguridad), y en casos excepcionales otras elecciones de ingreso a estudios

universitarios, propio de profesiones liberales (Abogacía, Medicina, Bioquímica), aunque con alto grado de incertidumbre entre las posibilidades de inscripción en dichas carreras y su continuidad.

En estos casos, en sus representaciones de futuro, se observaría la construcción de un imaginario orientado por una utopía de cambios en su inserción socio-laboral y por ser incluidos, junto con intentos de rupturas de su mundo social y de ingresar como un salto de movilidad, a otro espacio social, con la relativización del habitus, como sostiene Lahire; lo que significaría ubicarse en una posición social como “extraño” (Penchaszadeh, 2008), respecto de sus las condiciones de vulnerabilidad y exclusión social.

A diferencia del extranjero que, según Simmel (1986), es parte del grupo, pero se integra en base a los criterios de proximidad y alejamiento de las relaciones sociales, mediante su exclusión, el extraño se caracteriza por resistirse a las clasificaciones sociales y a los esquemas binarios como nativo/extranjero, incluido/excluido

Se registran las siguientes expresiones en los Grupos Focales con estudiantes.

Y me gustaría licenciatura en enfermería o radiología o neonatología, una de esas tres.
A mí me gustaría inscribirme en Abogacía.
Sí, yo voy a hacer un cursito de electricidad o plomería, pero para ya saber algo yo. Y después lo que salga, voy a seguir a ver qué hay.
Yo un año sabático.
Tenía que irme a estudiar, pero no fui. Derecho. Antes de ir a anotarme lo tenía re pensado pero ahora ya no.
Yo sí quiero seguir estudiando pero no sé qué.

(Grupo focal de Estudiantes del 4to año Caso 3)

No sé, yo quiero terminar y quiero entrar a la policía. No sé, me gusta. Tengo un conocido que está en la policía. No, porque me gusta porque no hacen nada y tienen un buen sueldo. Además te recibís enseguida.
Yo todavía no tengo pensado qué hacer cuando termine. Yo quería estudiar enfermería o también policía.
Abogada, no sé.
Yo antes estaba en la joda, pero ahora sí quiero terminar. Quiero recibirme de algo.
Yo voy a estudiar bioquímica. Estuve en la UBA el año pasado, me anoté en la UBA XXI, me anoté, estudiaba, sabía todos, pero no sé qué me pasó. Y la dejé. No fui a rendir, un bajón mal.
Yo voy a estudiar enfermería.
Yo Comunicación Social me gusta todo lo que tiene que ver con Sociales. Yo hago radio. No voy como hace un mes y medio pero ahora voy a ir de nuevo.”
Yo no se todavía pero me iba a anotar en el profesorado de ciencias sociales.
Y también maestra jardinera. Yo quería ser profesora de educación física.

(Grupo focal de Estudiantes del 4to año Caso 4)

Me detendré brevemente a considerar este sentido de la “extrañez” que Penchaszadeh, analiza en base a la perspectiva de Simmel (1986, 2012) acerca del extranjero, el cual en base a relaciones simultáneas de proximidad y exclusión, expresa una dimensión incompleta y singular del sentido de la socialización en tanto el individuo “nunca se integra totalmente a la sociedad y una parte del que queda excluida de ella” (Penchaszadeh, 2008.p3).

A la configuración de dicha extranjería, como forma especial de integración, no solo subyacen según Simmel (2012) fronteras externas, propias de las unidades estatales de la modernidad, que delimitan al nosotros como grupo, sino otras de carácter interno que los diferencia del común, por lo cual “su posición dentro del mismo está esencialmente determinada por el hecho de que no pertenece al círculo desde siempre y trae consigo unas cualidades que ni proceden ni pueden proceder del círculo mismo” (p.19).

En una delicada diferenciación entre “extranjero y extraño” desplegada por Beck (1995; este último según Penchaszadeh (2008) se configuraría por fronteras internas y se resiste a clasificaciones sociales y a esquemas binarios como nativo/ extranjero o incluido/excluido en tanto “el extraño se presenta sin antónimo; lo inaceptable e irritable de éste es que, perteneciendo al grupo, no pertenece. Con su presencia no sólo no ratifica, sino que atenta contra los sistemas de clasificación binarios sobre los que se asienta el mundo del gran simplificador humano” (P: 59).

En este sentido, en la narrativa de estos estudiantes sobre su futuro y en base a sus marcos de referencia (Goffman, 2006) se posicionan como integrados, o incluidos distinguiéndose de los otros (o los forasteros según Elias, 2016), que por su posición en el espacio social, continúan segregados y excluidos. A dicho movimiento, captado desde sus narrativas de futuro, subyace como implícito una dinámica de líneas de fuga, analizada anteriormente por Machado y Grinberg, 2017); en tanto transgrede y saltea sus CSV al límite en ciertos casos, de la exclusión.

A los efectos de complementar esta investigación se indagó en dos egresados de estas ER, su situación educativa y laboral, rastreados en este trabajo con ayuda de la dirección de las instituciones y preceptores que tienen vínculo con estudiantes que finalizaron sus estudios. Uno de ellos insertos en una carrera de licenciatura en enfermería, el otro devenido a preceptor de la escuela a la que en su momento regreso para continuar con sus estudios.

En dichos relatos se expresan señales sobre las brechas entre el imaginario de dichos jóvenes, su condición social y educativa, y las dificultades por sostener sus trayectorias en otras carreras post egreso, es decir: las distancias entre la narrativa de los estudiantes y lo que sucede al egresar de estas instituciones.

En el primer caso, M de 23 años, retomó su escolarización, en una ER luego de abandonar sus estudios en segundo y cuarto año por mudanzas entre Bs As y CABA, así como por extensas jornadas con trabajos informales y precarios, de limpieza y cadetería.

En dicha entrevista este joven reflexionó sobre su biografía educativa, las expectativas que impulsaron la finalización de sus estudios, el “apoyo” que recibió de sus profesores, y su inscripción en una carrera terciaria. Sus elecciones marcan puntos de ruptura respecto de su condición social, aunque continuidad con el oficio de un familiar en el campo de la enfermería, como trayectoria basada en la adscripción familiar (Casal 1999)

Ahora estoy estudiando Licenciatura en Enfermería y hago trabajo de secretaria en un centro de salud que está cerca. No, es mucho más fácil porque los profesores nada que ver con otras escuelas. Los profesores no te dan apoyo como te dan acá, los profesores te tratan de ayudar con los problemas personales, con los temas de la escuela. Yo sentí eso y me dio muchas ganas de terminar el secundario. Ahora quiero volver directamente porque como estos profesores no encontras. En esta escuela los profesores te tratan de ayudar con los problemas personales, con los temas de la escuela. Yo sentí eso y me dio muchas ganas de terminar el secundario. Enfermería una carrera que siempre me gustó, y hablando con tío que es ambulanciero, me dijo que es un trabajo que demando mucho y que se gana bien. Él me dijo para ser enfermero pero yo estoy averiguando la licenciatura. Acá me sentía más cómodo. Ahora cuando estoy en el trabajo me pongo a leer y antes no lo hacía (Estudiante de 23 años Egresado del caso 3)

Otro caso es el de un ex estudiante, V de 24 años, que trabajaba como preceptor de la escuela y cursaba estudios de licenciatura en enfermería en un espacio universitario. (Caso 4). En esta entrevista se observa la inclusión de un egresado de una ER a la misma institución en otro rol, lo cual da lugar a considerar la estrecha ligazón de pertenencia, entre los estudiantes que egresan y estas instituciones. También se registra el derrotero que experimentó en su biografía educativa entre su egreso de una escuela primaria y el ingreso al nivel secundario que se postergó un año; y un abandono en el segundo año de una escuela técnica. El ingreso a una ER, le significó a este joven, igual que en el caso anterior, contar con mecanismos de apoyo, relaciones situadas en el reconocimiento, y la motivación que le despierta el ocupar el rol de preceptor.

Empecé en el 2010 con una suplencia en un cargo de preceptoría. Mediados del 2010 hasta casi fines de 2011. Ya hice mi suplencia. Después la misma persona a la que yo suplantaba renunció y ahí entré yo, y ahora soy titular. Egresé de esta escuela en el 2009. Acá el trato es más personal, se te considera más. Te dan más oportunidades. Si bien la técnica que fui con jornada completa, es horrible. Entonces tenías las materias normales y después los talleres, tenías carpintería, herrería, electricidad, dibujo, todo lo normal más los talleres. Entonces yo ya estaba muerto, estaba muerto y sin ganas. En sí la escuela nunca me gustó y ahora me gusta, me gusta estar acá. Me doy cuenta de que puedo tratar con los chicos. Me hicieron ver que no era tan mala, y me empezó a gustar, la docencia, si bien no quiero ser profesor. Yo estaba estudiando para profesor, llegué a 2do año y tal vez era la materia que no me gustaba porque era ciencias políticas, para enseñar eso, no me gustó. Entonces esta labor de preceptor me gustó. Una vez que estaba acá con los chicos que estaban jugando a la pelota y empecé a jugar con ellos. Después me agarró la asesora pedagógica y me dijo vos sos preceptor, te tenés que poner las pilas, te estás desempeñando en el laburo docente. Entonces tuve que ponerme más duro con chicos que yo ya conocía, porque había chicos de 2do, de 3ro, hasta ahora tengo dos o tres compañeros que están viniendo para terminar. Entonces fue también un proceso de ver con los chicos que ya conocía para hacerme respetar. (V, 24 años, Preceptor ER)

En estos relatos sobre el egreso y la continuidad de sus estudios, aparece en primer término las CSV, que ancla a los jóvenes con trayectorias precarias en el mundo del trabajo con anomalías propias de los procesos de singularización que viven estos estudiantes respecto de sus posición sociales (Martuccelli y Araujo, 2010).

Dicha anomalía se expresa en la búsqueda de alternativas por continuar con estudios post egreso de la educación secundaria, particularmente en ofertas de educación superior no universitaria. Estas búsquedas, expresarían intentos de salidas de su entorno social hostil, a partir de una obstinación individual, por alterar su posición social con soportes en todo caso que le provee su grupo familiar y la institución educativa.

El caso del estudiante egresado de una ER, que luego de un tiempo reingresa a unos de estos establecimientos para el trabajo como preceptor, resulta emblemático, en tanto junto con continuar estudios universitarios, su salida e inclusión laboral se materializa en un establecimiento cuyo formato le permitió continuar y finalizar sus estudios secundarios.

Se considera emblemático, dado que como se observará en el análisis de egresados de BP, los mismos regresan a estas escuelas, para ocupar una posición como docente, aunque con diferencias, de acuerdo al caso: mientras que los adolescentes que egresan de las ER la opción de trabajar en estas instituciones, resultar una estrategia individual, propia de su voluntad y acción, en la elección de los estudiantes de los BP por retornar a trabajar como docentes subyace una gestión “en comunidad”, como expresión de una identidad colectiva, y eslabón, propio de los efectos, aunque fragmentarios o parciales, del dispositivo emergente en la subjetividad de dichos jóvenes.

4. El futuro educativo en los estudiantes de BP.

Individuación, rupturas y el retorno a la red

El análisis de las anticipaciones del futuro educativo de estudiantes que transitan por los BP, constituye un campo no explorado en las investigaciones educativas. En el trabajo de campo, de acuerdo a las entrevistas con docentes de los BP, se expresa, en similitud a lo analizado en los CESAJ y las ER, incertidumbre y dudas en torno al egreso de los estudiantes y su continuidad en estudios superiores, propia de un reconocimiento de su condición social de vulnerabilidad (CSV), con trayectorias intermitentes, en tanto límites u obstáculos de sus posibles anticipaciones y decisiones de continuidad al egreso de los BP en el sistema educativo. Parecería que recién hacia el último año del BP, se visualizaría en los estudiantes ciertas señales en torno a sus elecciones y posible continuidad educativa. Al respecto en las entrevistas a docentes se argumenta.

Muchos estudiantes que llegan diciendo que su deuda pendiente es el secundario, cuando llegan a 3ro se empiezan a proyectar en el nivel superior. En 3ro es muy gratificante. Aparece el deseo de dedicarse a la docencia, aparece muy fuertemente. Aparece el deseo de ir a la universidad, y aparecen también las tecnicaturas. Y de hecho el año pasado hubo curso extra de matemáticas porque había chicos que querían ingresar a la facultad de ingeniería o a la UTN. Teniendo una perspectiva tan social y humanística, van por ciencias más duras, y hay podido ingresar perfectamente. Hay uno que está estudiando en Asunción porque ellos eran de Paraguay y se volvió. Reconocen que se van bien formados. Para nosotros la educación de adultos tiene que ser una educación de calidad, y unas de las razones del reconocimiento era para que pudieran seguir estudiantes. Y si fracasan en la universidad no es por los contenidos sino el modelo de la universidad les resulta expulsivo (Coord BP/ Caso 5)

Lo que logramos motivarlos, que entren al circuito y tengan interés en aprender, esos crecen muchísimo. El año pasado por ejemplo ayudé a dos alumnos que querían prepararse para entrar a la UTN. A nosotros buenísimo, significa que con el bachillerato del IMPA le está yendo muy bien. Igual la proporción de los que siguen la universidad es hoy muy baja (Prof de Matemática/Caso 5)

No obstante, junto con la incertidumbre planteada, una segunda dimensión toma peso en el relato de dichos docentes en cuanto a la elección de futuros de los estudiantes al egreso de los BP: es el peso de su cultura organizativa de los BP, que tendría ciertos efectos en las trayectorias y experiencias educativas de los estudiantes a punto de egresar o que ya lo han hecho, a partir de un capital social y tramas asociativas en redes y alianzas que habilitaría cuando los estudiantes egresan, su implicación en otros espacios formativos no formales o de participación política de los BP.

En el Caso 5, previo a su creación, desde los 2000 y en el marco de la empresa

recuperada, funciona, tal como se describió en el capítulo 4, un Centro cultural con un abanico de talleres (expresivos, comunicacionales) y posteriormente a partir del inicio del BP, se constituirían otros espacios institucionales de referencia que orientan la posibilidad de continuar estudios post secundaria a estudiantes del bachillerato, (aunque no de modo excluyente) o seguir incluidos en diferentes espacios y proyectos.

Entre otros espacios se presentan en dicho Caso, la radio comunitaria (Radio Semilla) un canal de TV (Barricada TV), una cooperativa de diseño, y la Universidad de los Trabajadores (UT) (2013) con profesorado de Lengua y Literatura, Biología, Matemática e Historia (CEIP, 2016). Al respecto señala la Coord pedagógica de dicho BP señala:

Sí tenemos una graduada que participa de una materia que se llama taller que con otra profesora que se acaba de ir cruzan la materia de cooperativismo y hacen encuadernación con los chicos de 3ro, y ella es una graduada que está estudiando y es una graduada super comprometida con el espacio. Después tenemos otros chicos que andan boyando, están en otros espacios del bachi por ahí participan de la radio o del Centro cultural. Lo que pasa con es que este no es un bachillerato suelto, es todo, y eso les atrae. Tenemos un estudiante que está terminando las últimas materias para recibirse y es parte de un grupo de percusión y ensayan acá. Uno lo sigue viendo porque quedaron en el espacio, que va más allá del bachi. Después tenemos una compañera graduada que es parte del colectivo docente

(Coord BP/ Caso 5)

Del mismo modo, en el Caso 6, aunque en una escala mas acotada respecto del Caso 5, por el universo de organizaciones y espacios institucionales que funcionan al interior del BP; la complejidad del movimiento del FPDS del que forma parte su gestión territorial y el trabajo conjunto con un Instituto de Formación Docente y vinculación con Universidades del Conurbano de Bs As, habilita, de acuerdo a docentes y coordinación entrevistada, la construcción de un tejido interinstitucional, para el diseño y gestión de espacios de orientación al mismo tiempo que condicionarían, las elecciones de los estudiantes en sus proyectos de continuidad en sus trayectorias educativas

Después no todos terminan militando, pero si continúan perteneciendo al espacio de alguna forma, hay algunos que están en los profesorados o en el centro cultural. Se quedan en el espacio IMPA de alguna forma. Quizás nuestra apuesta es que ellos se queden en el bachillerato de alguna forma, no como estudiantes sino colaborando con los docentes, eso es todavía queremos que pase más. Pero sí pasa bastante que siguen transitando este espacio y lo apropian de una forma interesante, no es el 100% ni la mayoría, pero que sucede, sucede. (Prof Fundamentos de la Educación/Caso 5)

En 3º año se hace un taller para ver qué es lo que quieren estudiar, de 4 o 5 encuentros, donde en uno de ellos se ven las universidades donde pueden estudiar por ahí más ligados a educación popular como la U.

Y muchos que siguen estudiando vienen y te cuentan que los felicitan porque aportan mucho en la clase, hablan, cuando en el 1° año acá eran muy callados Abogacía, Enfermería. Ahora que recuerde esos dos. También hay dos estudiantes que son profesores ahora acá que están haciendo el terciario de Gestión Educativa. Otra chica que es profesora de sociales y va a arrancar algo relacionado con Ciencias Políticas en la U. (Prof de BP/Caso 6)

Hay algunos que siguen y eso nos pone muy contentos, y vienen y nos agradecen porque ven que la formación fue buena en la manera de comprender los textos, de una actitud crítica. Entonces se animan a participar en las clases de la universidad que no es lo común y nos agradecen por eso. Adquieren acá a participación y la capacidad de decir lo que uno piensa por lo que lo rescatamos como positivo. Después habrá que ver quienes lo terminan, cómo hace poco tiempo del bachillerato todavía no podemos decir que hay egresados universitarios. Pero si hay gente estudiando, transitando la universidad con herramientas y muy contentos porque el secundario les sirvió. Hoy de hecho una estudiante egresada, que es del barrio de la villa 21-24 se anotó en Enfermería y dijo que no lo podía creer y que se fue con el papel en el que figuraba que estaba anotada tiendo sola por la calle, y eso para nosotros es muy gratificante. (Coord de BP, Caso 6)

No obstante, en el análisis de los relatos de los estudiantes sobre su futuro educativo post secundaria, se observa que los mismos se expresan sesgados, por dudas e incertidumbre, por la posibilidad por persistir en el sistema educativo luego del egreso de estas organizaciones. A su vez, dichas anticipaciones no necesariamente son congruentes al sentido que aluden sus profesores, en tanto que construyan posibles futuros en el marco de los diferentes espacios institucionales, redes y o alianzas, que se estructuran desde estos bachilleratos, como plus y singularidad de sus propuesta educativa.

Por lo contrario, de acuerdo a los grupos focales, resultan narrados como *salidas individuales*, a contramano, del ideario colectivo que se expresa como imperativo de los BP, lo que abona acerca de los procesos de individuación que asumen sus trayectorias, más allá de las culturas organizativas, y los procesos de sociabilidad política que nutrieron su experiencia escolar. Esta hipótesis ya fue considerada anteriormente en el abordaje del oficio de alumno (Capítulo 6)

Es decir, si bien sus experiencias educativas y socio políticas siguiendo la visión de Guichard, desencadenarían un escenario de posibilidades de anticipación de futuros, no necesariamente orientan o definen sus acciones, en tanto hay una cuota individual, propia del plano subjetivo que interviene en sus elecciones y una distancia, según Langer (2010),” entre la propuesta de los docentes y aquello que los estudiantes traen de sus vidas o aquello que creen o tienen como valores, como códigos fundamentales y que, por lo tanto, los constituyen como sujetos” (P. 135).

En este sentido, se observaría en los estudiantes una singularización de sus experiencias con cierta autonomía de la cultura organizativa y pedagógica de los BP, como lo expresan

Martuccelli y Araujo (2010), en tanto “los individuos no cesan de singularizarse y este movimiento de fondo se independiza de las posiciones sociales, las corta transversalmente, produce el resultado imprevisto de actores que se conciben y actúan como siendo más y “otra cosa que aquello que se supone les dicta su posición social” (P: 4).

En los Casos 5 y 6, las tendencias a continuar sus estudios al egresar del BP resultan explicitadas desde sus estudiantes, en un universo diverso de significados de dudas, escepticismo, y en otros de optimismo aunque subyace en muchos de ellos, la idea de priorizar el acceso a un mejor trabajo o inclusive la imposibilidad de definir un proyecto de futuro educativo en el corto plazo. Así se expresan estos jóvenes en los grupos focales:

Me interesa Recursos Humanos Relaciones laborales.

Yo quería en realidad estudiar para maestra para sordomudos, maestra especial, y siempre quiero, o con niños discapacitados, bah, con capacidades diferentes. Eso me gusta mucho, siempre estar con los adolescentes.

Quiero seguir en la facultad, psicología en la UBA, me viene bastante bien ya desde ahora saber que va a depender solo de mí

Yo no quiero saber más nada.

Yo quiero terminar y poder trabajar.

Y a mí me gustaría salir como maestro mayor de obra, pero por el hecho de que estuve enfermo no pude seguir en la escuela y no sé si voy a tener la oportunidad para seguir esa carrera. Y sino hacer la segunda opción que sería abogacía o derecho.

(Grupo focal de Estudiantes, Caso 5)

Diseño de moda, porque soy modista y me gustaría ser diseñadora. Por ahora me propuse terminar el secundario.

Cuando este a mitad de 3° me pondré a buscar porque si no termino y me quedo en casa.

Mi idea es estudiar Sistemas, algunas bases ya tengo porque me gusta mucho pero necesitaba terminar el secundario para poder estudiar.

Yo, Periodismo. Aunque me va a costar un montón quiero hacerlo. Me consiguieron una beca en TEA así que voy a hacer todo mi esfuerzo.

Yo quiero seguir Enfermería.

(Grupo focal de Estudiantes, Caso 6)

De todos modos, hay un fenómeno distintivo, respecto de los estudiantes de los CESAJ y de las ER, que se expresa no solo en la *extrañeza* respecto de su espacio social, cuestión ya observada en estudiantes y egresados de ER; sino en una mayor amplitud en las elecciones de carreras para estudiar, que supera las fronteras culturales intergeneracionales y aquellas locales propias de sus contextos de vida, abriéndose a otros horizontes en cuanto a opciones formativas (Por ej. Periodismo, diseño de modas, recursos humanos y o laborales,

Psicología); que no se restringen al espacio social de sus experiencias familiares, barriales o comunitarias, inmersos en contextos de vida muy críticos con trabajos de alto grado de informalidad y bajas calificaciones. Si bien algunas de estas elecciones se registraron en los estudiantes de las ER, esta nota distintiva se agudiza en los jóvenes de los BP.

En definitiva en las narrativas de dichos estudiantes conviven, en un universo heterogéneo de significaciones, representaciones de continuar estudios en carreras cortas no universitarias, junto con la intención de inscribirse en carreras universitarias en ciertos casos humanísticas, vinculados a la asistencia, el servicio social y o la docencia que parecerían guiados, no solo por una mejora de sus calificaciones y la posibilidad de movilidad social. También subyace, en ciertos relatos un interés emancipatorio, que se resiste al orden social en búsqueda de otros horizontes más igualitarios y justos. Cabe considerar en el próximo punto, el relato de egresados, y sus intentos por retornar a los BP, en búsqueda de profundizar su compromiso social como eje de su identidad social (Dubet, 1989).

4.1. Los egresados y el retorno a los BP: la promesa social de una red.

Los estudiantes de los BP, expresan sus anticipaciones de futuro educativo, en la mayor parte de los casos, asociadas a salidas individuales, que expresan deseos y sueños que discontinúan, en cierta medida, el horizonte local que enmarca sus vidas cotidianas y su condición social. Dadas las evidencias alcanzadas en los grupos focales con estudiantes de dichos BP, en esta investigación se procuró analizar, como una nueva problematización no contemplada en el diseño original del campo de investigación, hasta qué punto la singularidad de sus trayectorias y sus proyectos de futuro imaginados como salidas individuales, es persistente y un reflejo contradictorio del imperativo organizacional, o si habría resabios del modelo comunitario en otros actores, en este caso los egresados de los BP, su subjetividad y posicionamiento en sus vidas laborales y educativos.

En este apartado, se recuperan fragmentos de entrevistas individuales a egresados (4) de BP que luego de un cierto tiempo regresan a los BP como estudiantes de profesorados de formación docente (Caso 5) o docentes de dichos BP. (Caso 6).

En dichos relatos se expresan señales que marcarían líneas de continuidad al sentido de comunidad que interiorizaron en sus experiencias de reingreso por dichos bachilleratos, ciertas mejoras de sus condiciones de vida al egreso, y un reconocimiento a estas organizaciones, que les dio lugar como estudiantes y una apertura a nuevos conocimientos y en opciones de participación social y política.

De ahí, en estos casos se narra la opción por volver a los BP luego del egreso, y en otros mediando un trayecto de formación previa, por lo cual se renueva para dichos jóvenes, el sentido de formar parte de una trama asociativa bajo un sentido de comunidad que como refugio de sus experiencias sociales, expresaría como señala Fistetti (2004) “la pasión comunitaria de la participación en la vida pública” (P; 159).

Para el Caso 5 se entrevistó a dos ex estudiantes que habían egresado hace más de dos años. F de 27 años, trabaja en un parque recreativo –con contrato temporario. Es estudiante de tercer año del Profesorado de Historia de la Universidad de los trabajadores.

Algunos de los fragmentos de la entrevista al mismo expresan lo siguiente:

Me llamó mucho la atención el lugar, nunca había visto un colegio en una fábrica [...] La relación, no es una simple relación docente / estudiante. Hay un cariño, los ves afuera del colegio, íbamos a alguna marcha. Acá uno se siente contenido [...] Acá se hace bien explícito lo que es la política en la educación. Se hablaba mucho de los temas que pasan hoy en día, como el voto de los más chicos, de la asignación por hijo. Lo que pasa en cotidiano se charlaba en el bachillerato, debatíamos entre nosotros y eso lo hacía interesante. Se armaban debates, discusiones pero peleas o violencias nunca hubo”. Me llamó mucho la atención el colonialismo, cómo se transformó Latinoamérica y cómo llegamos ahora el capitalismo extremo. También me gustó mucho el peronismo, además tenía relación lo que veíamos en Historia con lo que veíamos en Literatura.[...] Quizás me sirvo acá lo de agilizar el habla, lo de poder amoldarse según la persona que ves. En lo que sí me ayudó mucho, es que yo siempre en los trabajos trabajaba unos meses y después te quieren echar sin pagar, y acá veíamos mucho de eso el abuso de poder. (F, Egresado del caso 5)

H de 29 años, quien trabajaba en una empresa familiar en la que brindan servicios de enfermería y el alquiler de equipos médicos. Actualmente es estudiante de 3er año del Profesorado de Lengua y Literatura de la Universidad de los trabajadores. Sus relatos no solo dan cuenta de “ciertos desajustes” con la escolarización común que lo llevan al abandono, sino la continuidad que encuentran entre su experiencia en el BP, y la que transitan en estos profesados, el reconocimiento que visualiza en términos personales y socio políticos y una narrativa estructurada por un discurso crítico al sistema educativo y a las relaciones de poder vigentes en la dinámica social.

De todos modos y con mayor distancia en relación al rol de estudiante, este ex egresado se permite un análisis crítico al BP, por el riesgo de quedar enrolado en una propuesta de baja pluralidad por los enfoques subyacentes a la enseñanza.

Yo vi en el BP como el sistema educativo respondía a un sistema bancarizado hegemónico que servía para adoctrinar a la gente. No me bancaba el autoritarismo. Siempre tuve mucho choque con eso. En el BP encontré que la autoridad era otra cosa para contestarte una o mil cosas que le hicieras. A mí siempre me dieron lugar en el BP para ser sujetos críticos. Este es el lugar donde se puede hacer la revolución ideológica para esta parte de Latinoamérica. Estoy convencido que este BP es el lugar y el momento en el que hay que estar si uno quiere ser parte del cambio de mañana. Seguir los profesorado era como la excusa, siempre fue un espacio de militancia. Yo sé que muchas de las cosas que se plantean acá es el kid de la cuestión. Hay una revolución del pensamiento, por lo que significa este espacio político que me llamó la atención. Yo esto lo vi cómo se apoyó la legalización de los títulos.

Nosotros tenemos un estigma muy grande que se hace educación para pobres, marginal, pero en un BP hay una población muy disímil. Por lo contrario es para todos. A veces se cae en el facilismo, y esa es nuestra pelea porque la cuestión es cómo se pelea con la educación formal. No somos un contenedor de los chicos. Una cosa es flexibilizar los horarios, tiempos y que estos funcionen no tan sectorizados. No nos quedemos solo con una línea Yo no creo en la dictadura hegemónica. Educación integral que me deje elegir, dar y crear todas las teorías. Que no se de una sola doctrina. Además no se puede bajar el nivel, esto implica dar los mismos contenidos y además las teorías críticas. Recién en el tercer año me di cuenta de lo que era esta organización. El Yo sé que hoy por hoy a veces no hay palabras, se las damos si, se aprueba. En educación popular a veces desgasta, viene con los hijos, es otro trabajo áulico. No se puede hacer una educación para pobres. Es necesario preservar el nivel académico, pero yo creo que desde acá se puede hacer la revolución

(H, egresado del Caso 5)

Para el Caso 6 se entrevistó a dos estudiantes cuyo egreso fue hace dos años. Se dialogó con M de 21 años, quien trabaja en la preceptoría del BP y está interesada en estudiar abogacía. Ella relata de este modo su trayecto en el BP

Mi recorrido por el bachillerato arrancó más o menos en el 2001, yo me sumé primero al comedor de la organización. A los dos meses que llegué, conocí el FPDS, en aquel momento estábamos en la calle EEUU donde funcionaba el bachillerato, el comedor y la cuadrilla de trabajo. Me egresé y no quería dejar de estar vinculada. Por lo que cuando terminé me incorporé a lo que es la Secretaría Popular, que es más una coordinación, preceptoría. Mientras fui estudiante, participaba del espacio Juventud, donde hacíamos actividades culturales, murales. Después empecé a trabajar en una de las cuadrillas de Barracas en el 1° año del bachillerato. Era la cuadrilla de limpieza, que teníamos con el acuerdo de la Ciudad de Buenos Aires, después lo transformamos en lo que es hoy la cuadrilla de construcción y yo me quedé en ese grupo. En los primeros años siempre se prioriza el tema de los valores: solidaridad, respeto, compañerismo. En lo que más se trabaja en 1°, ya en 2° lo tienen incorporado y en 3ero lo más importante es el incentivo a que sigan estudiando. Lo que hacemos en 3° es un Taller Vocacional para brindarles herramientas para que vean qué es lo que pueden hacer.

También se entrevistó a P de 54 años, encargada de Recreación y docente del área de Matemáticas del BP DS. Su intención es inscribirse en breve en la carrera de Psicología social. Respecto a su ingreso al BP, sostiene.

Y bueno, empecé a buscar bachillerato y mi nueva pareja me dijo que había visto un cartel del bachillerato de San Telmo.” “Egresé del BP en el 2013 con la mayoría de las materias menos

matemáticas porque lo que tiene el bachillerato es que pasamos por área y no por año. Yo había faltado mucho a matemáticas, por lo que en el 2014 solo me quedó hacer el 3° de matemáticas. En realidad el título lo tuve en el 2014.P: Sí, me egresé y no quería dejar de estar vinculada. Por lo que cuando terminé me incorporé a lo que es la Secretaría Popular, que es más una coordinación – preceptoría. Y los profesores que te hablaban como par, no te hacían sentir como una educación bancaria, donde sólo te depositaban los saberes. Para mí fue entretenido y rico tener esa otra mirada, sobre todo yo que vengo de la época de la dictadura. Cuando entre al BP quería el título y seguir Peluquería. Cuando terminé quise estudiar me di cuenta que quería seguir Psicología Social Ahora estoy acá como Responsable de Recreación. Y seguí después en el BP con los talleres que hacemos para la gente que se suma al movimiento y les explicamos que es el Poder Popular, son 6 talleres de base. (M, Caso 6).

En el imaginario de dichos jóvenes y en este último testimonio de un adulto, que transitan y egresan de los BP, el futuro educativo se expresa en tres movimientos asociados a *rupturas, salidas, y regresos* a estas organizaciones y movimientos sociales en diferentes roles y posiciones respecto de la experimentada como estudiantes.

Como se señaló anteriormente, en los estudiantes, habría intentos individuales de “ruptura” respecto de sus condicionantes sociales en un sentido de extrañeza al propio contexto de origen, en similitud, con elecciones de carreras en los que se presenta la apertura a modo de “salida” hacia otros horizontes culturales, sin quedar sujetos a las fronteras territoriales sedimentadas y simbólicas, que se despliega sus vidas cotidianas.

No obstante, en ciertos casos, habría un retorno, ya como egresados, a la red que sostienen los BP y les otorga en definitiva su identidad social y política.

En los Casos 5 y 6, los egresados consultados, con la parcialidad que esto significa, construyen con su singularidad un proyecto de futuro en base a dos factores: el sentido de la resistencia, como antagonismo a lo instituido socialmente, denunciado de modo canónico por los procesos de impugnación (Palumbo, 2013) y el sentido de lo comunitario, construido en sus procesos de sociabilidad política.

En este marco y a contramano de dinámicas sociales de alta individualización, se observaría en dichos jóvenes, la necesidad de estrechar un lazo de mayor integración social al BP, en un sentido asociativo con implicancias afectivas que conlleva a una comunidad cultural “dotada de una misión providencial llamada a conservar celosamente y a difundir sus bienes culturales específicos” (Fistetti, 2004, 139).

Este valor de lo comunitario, de acuerdo a lo analizado en las entrevistas, también les permitiría a estos jóvenes y adultos, reafirmar sus identidades (Taylor 1994) en tanto las mismas dependen de un diálogo y un reconocimiento intersubjetivo con efectos en la valoración o el desprecio por sí mismo.

Asimismo, “ese estar junto” al BP, les permitiría afirmar un sentido utópico a sus vidas “en comunidad”, como capital social acumulado para sortear en mayor y mejor medida, la propia contingencia y vulnerabilidad que atraviesa sus condiciones sociales de existencia. Emerge así, en sus discursos el sentido de red y la cuestión asociativa que despliegan los BP, como un eslabón que, en el caso de los egresados entrevistados, permitiría trascender la esfera individual, centrada en la voluntad y la obstinación, por una acción colectiva que articulan en un plano de resistencia, acciones que enfrentan y se rebelan de un régimen particular de conducción (Langer y Machado, 2013).

Dichas narrativas expresan tal vez, ciertas huellas de un ethos militante (Longa, 2012) de antagonismo y lucha de algunos *jóvenes*, aunque no en un sentido homogéneo, que transitan por los BP, y los habilitaría a nuevas elecciones laborales y formativas, bajo el imperativo de la transformación, aprehendido por su paso por estas organizaciones y movimientos sociales

5- Síntesis y recapitulación. Futuros en escenarios de obstinación, incertidumbre y resistencia

Las anticipaciones de futuro educativo de la población adolescente y joven que asiste a los CESAJ, ER y BP; expresan en un plano subjetivo, como resultado de transiciones no lineales en sus cursos de vida, un campo diverso de elecciones en torno a sus destinos y porvenir que darían cuenta no solo de procesos de reproducción social, sino de resignificaciones de su adscripción identitaria con rupturas posibles de su identidad (Kosoy, 2009) sus experiencias de menosprecio en CSV; y por lo tanto su posición en diferentes esferas (educativas y socio laboral) del espacio social (Bourdieu 2008)

A través del relato de profesores y estudiantes, emerge en la mayor parte de los casos abordados, un imaginario social, sobre su continuidad asociado a la idea de “salir”, como tráfugas trascendiendo las determinaciones sociales de clase (Lahire, 2004) y del círculo de acumulación de desventajas, tal como lo materializaron, aunque sea de modo parcial, en su reingreso a estas instituciones, con alcances y diferencias notorias, de acuerdo a los adolescentes y jóvenes entrevistados y sus instituciones de pertenencia

En este marco, la obstinación por resistir ante la adversidad forma parte, como se consideró al término del Capítulo 5 en relación con las trayectorias escolares intermitentes

otro rasgo saliente que incidiría, como primer hipótesis de este trabajo, en aquellos que logran finalizar sus estudios secundarios, el despliegue de anticipaciones de futuro educativo al egreso de este nivel, aunque en muchos casos resulte, por parte de los docentes, la expresión de situación anómalas que tendencias mayoritaria o generalizadas.

Esta obstinación, propio de prácticas resilientes no se sitúa solo en la voluntad individual para sobreponerse ante condiciones de adversidad, ni tampoco solo a la esfera familiar u otras relaciones informales cercanas, como soportes, para el impulso y la decisión del reingreso, la permanencia y finalización de sus estudios secundarios.

El desarrollo de relaciones pedagógicas asociadas a diferentes formas de reconocimiento, resulta otra dimensión, como segunda hipótesis de esta investigación, de significativo valor para comprender estos procesos de obstinación en tanto permiten mejorar la autoestima o valor social, incrementar la calidad de la integración social asociada según Honneth (1997), no solo a una dimensión emocional o jurídico moral, u otras asociadas como en los BP, a un reconocimiento que interpela las relaciones de poder.

Dicho esto, parecería que las representaciones de los profesores en torno al futuro educativo de los estudiantes, más allá de los casos y sus formas organizativo pedagógicas, subyace un reconocimiento de tercer tipo, que trasciende el sentido emocional y del derecho y se asocia a la solidaridad y utilidad social (Honneth, 1997), relacionadas con la valoración social de sus capacidades particulares en sus relaciones mutuas, culturalmente determinadas dentro de un marco interpretativo dado.

Como resultado de dicho reconocimiento se produciría una afirmación de sus identidades, teñidas en sus experiencias sociales y biografías escolares por la baja autoestima (Taylor, 1994) lo cual habilitaría que las anticipaciones de futuro adquieran mayor sentido y deseo de realización, en un campo variado de significaciones por parte de los estudiantes que transitan por los CESAJ, las ER y los BP.

Las representaciones de los estudiantes de los CESAJ acerca de sus futuros educativos, se encuentra ancladas en la continuidad de sus estudios en el ciclo superior, aunque con mayores evidencias en el Caso 2, tanto por los registros estadísticos que dispone dicha institución, como el relato de sus actores, y su localización en el predio de la escuela secundaria que lo gestionó ante las autoridades provinciales y las relaciones de proximidad con sus docentes y otros estudiantes de dicha institución.

No obstante, en dichos estudiantes resultaría muy complejo anticiparse, desde sus narrativas a un “más allá” del pasaje al ciclo superior. En aquellos casos que se recuperó su palabra y se produjo afirmaciones en torno a sus elecciones, los hallazgos se concentran mayormente en opciones de formación profesional, que permitan un ingreso rápido al mundo del trabajo, y con mejores condiciones laborales de las que disponen actualmente, sin correr las fronteras de las trayectorias de precariedad o en el peor de los casos de aquellas situadas en la desestructuración (Casal 1999).

Las mismas tienen como notas salientes al decir de este autor, “el bloqueo en la transición profesional” (P.63) junto a situaciones de desempleo continuo y persistencia en actividades de supervivencia en una economía informal, implicando la cristalización de una cadena de reproducción de estrategias y prácticas de las que forman parte, de acuerdo al caso, desde la niñez y o la adolescencia.

En los estudiantes de las ER, se evidencian por los relatos de sus estudiantes intentos de rupturas intergeneracionales y posibles salidas de su condición social de vulnerabilidad y el tipo de inserción laboral que estructura su mundo cotidiano. Pero vamos por partes. Desde la narrativa de sus docentes, los futuros educativos de estos jóvenes se articulan mayoritariamente en ingreso a carreras cortas restringido a casos particulares, los cuales pujan por una formación terciaria o profesional, en una tensión entre las CSV y la disponibilidad o no, de soportes familiares u organizacionales que intervienen en sostener el egreso y el tránsito por otras ofertas educativas.

Por otra parte, se identifica un complejo proceso de transición, quiebre o desfasaje, que experimentan, entre el ingreso a ofertas de educación superior y la experiencia escolar acumulada en su tránsito por las ER, con un formato flexible, relaciones más horizontales y de reconocimiento.

De todos modos, llama la atención que en los relatos de los estudiantes, al compartir sus sueños, deseos y proyectos de futuro educativo, hay un intento continuo de desmarcarse como extraños, con la pretensión de alterar ciertos determinismos sociales. Si bien la formación profesional o la inserción en profesorado docente se encuentran de modo mayoritario, también se plantean búsquedas por incluirse en estudios universitarios.

Esta hipótesis de cierta *extrañeza* (Penchaszadeh (2008), que dota el pasaje por las ER de su condición de vulnerabilidad que articula su mundo cotidiano, se refuerza en el diálogo con egresados y las biografías que presentan en su transición entre el egreso y su

futuro educativo y laboral. En uno de los casos la continuidad de los estudios en la carrera de enfermería marcan un punto de quiebre de su historia familiar, su inclusión en trabajos precarizados y reingreso a una ER.

En otro de los casos, se presenta una situación emblemática de un joven que luego de reingresar y finalizar en una ER, reingresa por segunda vez a esta institución, este caso con el rol de preceptor, asumiendo por lo tanto otra posición social en dicha institución.

Finalmente en los estudiantes de BP las aspiraciones de futuro, expresarían búsquedas de mejorar la situación de precariedad laboral por la que transitan o el acceso a otras experiencias formativas post egreso. Por una parte, estas anticipaciones marcarían, distancias respecto del ideal emancipador y los efectos previstos de una sociabilidad política que articula el dispositivo emergente y su puesta en acto en estas organizaciones y movimientos sociales.

No obstante hay un fenómeno significativo asociado a la búsqueda, de otros horizontes culturales que trascienden el ingreso a opciones de una formación en oficios, en fuerzas de seguridad, o una carrera docente, lo cual aparecería más proclive en los estudiantes de las ER y en ciertos casos también de los CESAJ.

Al mismo tiempo, en las entrevistas a jóvenes que luego del egreso de los BP han regresado para incluirse en diferentes posiciones o roles, aunque por el número de casos no puede ser transferible al devenir de los egresados de dichas organizaciones, se registró la pregnancia en los mismos, como huellas de su experiencia en el BP, el sentido de comunidad y la configuración de un ethos como un modo específico de práctica militante que los impulsaría a volverse a refugiar en sus redes de sociabilidad, como expresión de un círculo de reproducción, que se desarrollan en estas organizaciones y movimientos sociales, a partir del ingreso a sus profesorados o en su incorporación efectiva como docentes.

Dichas redes si bien no tendrían un peso singular en las anticipaciones de futuro de los estudiantes y sus relatos más sesgados a salidas individuales, si estarían dando cuenta de un sentido colectivo que le otorga una identidad particular a la experiencia de reingreso en los BP, en tanto se reactivan vínculos y prácticas comunitarias en territorios populares urbanos (Carillo, 2013) como nota distintiva, de aquellas más individualizadas que se desarrollan en los CESAJ y las ER, con sus implicancias en la formas singulares que asume con la mediación de la experiencia, la reconfiguración del lazo social, cuestión se retoma en las conclusiones finales.

CONCLUSIONES GENERALES

Recapitulación final y nuevas problematizaciones

La pregunta inicial de esta tesis acerca del vínculo entre las experiencias de reingreso a la educación secundaria de adolescentes y jóvenes de contextos de pobreza urbana y vulnerabilidad social, y el lazo social, con el foco puesto en los procesos de sociabilidad y en instituciones con otro formato escolar, requirió un trabajo de retrospectiva y sistematización de una diversidad de perspectivas de la teoría social (clásica y contemporánea), y de la investigación social y educativa con adolescentes y jóvenes con condiciones críticas de existencia. Por otra parte, fue indispensable un trabajo de campo que permita analizar el papel de la experiencia de reingreso en una variedad de instituciones que presenten alteraciones en sus formas de lo escolar, como los CESAJ, las ER y los BP.

Tal como se abordó en el Capítulo 1, la crisis del lazo social analizada, desde fines del siglo XIX descrita por Durkheim (1897) a partir del conflicto del orden, la anomia y la crisis de solidaridad, se retomó, aunque no de modo explícito, entre otros, por Simmel (2002) y Elías (1987) y sus enfoques respectivos, en relación con la sociabilidad, la reciprocidad junto a procesos de autorregulación y estigmatización social. No obstante, esta crisis del lazo adquiere su máxima expresión, con las lecturas del declive de la sociedad salarial (Castel, 1997; 2002; 2005), y derivaciones múltiples en fenómenos de desafiliación, vulnerabilidad y producción de nuevas desigualdades sociales.

Por otra parte, tal como se afirmó en la introducción de esta tesis, con la caída de marcos de protección colectiva, erosión de identidades y de espacios de socialización perdidos o desmantelados (Carballeda, 2013) que implosiona en los 90 en un contexto de políticas neoliberales; la exclusión social y educativa de adolescentes y jóvenes resulta una de las expresiones más agudas de esta crisis del lazo, aparejando procesos sincrónicos de acumulación de desventajas (Saravi; 2007), y de descuidanización, con una fragilización de los vínculos sociales y vulnerabilización de derechos (Braga, 2003).

En dicha población, la condición de exclusión, los ubica en una situación de indefinición sin reconocimiento social, Saravi (2006), lo que pone en evidencia la crisis de integración y una circunstancia extrema de desafiliación de esta franja de adolescentes y jóvenes que habitan territorios urbanos en los bordes sociales.

Sin embargo, en estudios relativamente recientes sobre jóvenes en contextos de vulnerabilidad y segregación social, se observa que pese al debilitamiento del capital social y la cristalización de fenómenos de individuación- en el plano territorial coexisten diferentes círculos sociales, formas y escenarios de sociabilidad juvenil que alternan diferentes esferas de legalidad y reconocimiento social, con la emergencia de nuevos soportes sociales y simbólicos como modos de reconfigurar otros lazos e identidades en su mundo cotidiano (Kessler, 2002; Di Leo y Camarotti, 2013; 2015).

En estas conclusiones la intención, a modo de recapitulación, es retomar una serie de tópicos, abordados en los diferentes capítulos de la tesis, articulando los hallazgos obtenidos en diferentes capítulos, de modo tal de evitar reiteraciones y una hipótesis de trabajo en torno a los sentidos que asume la reconfiguración del lazo social, con la mediación de la experiencia de reingreso al nivel secundario.

En primera instancia se considerarán las condiciones sociales de pobreza y vulnerabilidad de la población adolescente y joven que reingresa a la educación secundaria a través de instituciones con modificación del formato escolar, en el Conurbano y la CABA y las formas de subjetivación de sus docentes y estudiantes en torno a dicha condición social.

En segundo lugar se analizará la interrelación entre las condiciones de escolarización de los CESAJ, las ER y los BP, las trayectorias escolares de sus estudiantes y ciertos límites de sus articulaciones intersectoriales para alterar su intermitencia y abandono escolar.

En tercer lugar, se retomarán las tensiones recurrentes entre experiencias de reingreso, procesos de sociabilidad y formas de reconocimiento que con múltiples sentidos (Honneth, 1997) subyacen en las relaciones pedagógicas.

En cuarto lugar, se recapitulan aspectos distintivos en torno a la construcción del oficio de alumno y anticipaciones sobre el futuro educativo, que, con la mediación de la experiencia escolar, expresan evidencias de ciertos modos de reconfiguración del lazo social, en una población que transita por los bordes de la exclusión (Frigerio y Diker, 2003).

Por último, se retoma la hipótesis acerca del papel de mediación de la experiencia de reingreso en la reconfiguración del lazo social, con variaciones y singularidades, no solo por la singularidad individual de los estudiantes, sino por los contextos institucionales y las formas de reconocimiento que subyacen a las relaciones pedagógicas,

1. Condiciones de pobreza, vulnerabilidad y reingreso a la educación secundaria.

Acumulación de desventajas y desplazamientos de discursos en el trabajo docente.

Este apartado de las conclusiones pretende condensar y articular principales hallazgos de los capítulos 2 y 3 de esta tesis. Las condiciones de vida de adolescentes y jóvenes que abandonan el nivel secundario de los cuales solo en ciertos casos reingresan para finalizar dicho nivel, se presentan asociadas a contextos de pobreza, vulnerabilidad y restricción de derechos sociales y educativos, con evidencias incontrastables desde mediados de los 90, como se analizó en el Capítulo 2 en estudios regionales y nacionales.

Sin desconocer mejoras durante el periodo 2001-2010, de acuerdo a datos ofrecidos por el CNPyV (2010), investigaciones relevadas, y del análisis de la EPH (2006-2016), se observó a escala nacional una reproducción interanual de la pobreza de un promedio cercano al 30%, integrada por un 36% de población infantil y un 28,6% de adolescentes de 15 a 29 años en dicha condición. Dicha situación se agrava más aun en el Conurbano bonaerense con una pobreza al 2016 del 35%, y una proporción de indigencia 12,2%, que supera en un dígito a nivel nacional (11,2%). Con sus diferencias la CABA, reúne valores de un 13% bajo línea de pobreza y un 4%, en indigencia, constituyendo la Zona Sur de la Ciudad, el epicentro de crisis, como se anticipó en la introducción y en el Capítulo 2 de esta tesis, con una gran proporción de villas de emergencia y asentamientos e índices críticos en vivienda, empleo y educación, entre otras variables socio-demográficas.

En el Conurbano, al 2016, cerca del 50% de niños y adolescentes menores de dieciocho años, se encontraba bajo condición de pobreza. En menor medida y por lo señalado anteriormente, en CABA la condiciones de pobreza en infancia y adolescencia, en su promedio, no alcanzaban el 18%. Asimismo la información por radios censal (CNPyV, 2010), de la población localizada en cercanías de los CESAJ, las ER y BP que formaron parte de la investigación, dió cuenta de territorios urbanos segregados (a excepción del caso 5) con condiciones de vida y niveles de escolarización críticos, con brechas respecto de los promedios vigentes en los Partidos del Conurbano de referencia (Gral. San Martín y La Matanza) y en la CABA.

No obstante, dados los límites de las mediciones de pobreza según NBI y por línea de ingresos, analizados desde el enfoque de desarrollo humano, como sistema multidimensional (Neef et al, 1986) para captar condiciones sociales de vulnerabilidad, se

reconstruyó a través de la narrativa de docentes y estudiantes, un abanico de problemáticas emergentes, propias de una acumulación de desventajas sociales que impactan en sus cursos de vida. Entre otras, el trabajo adolescente y juvenil, embarazos, maternidades y paternidades tempranas, y tareas de cuidado familiar; así como el consumo de sustancias adictivas, violencias múltiples y tránsitos diversos por circuitos de judicialización.

Informes regionales (SITEAL, 2008; 2010; Roman, 2013; Trucco y Ulmann, 2015), ubican dichas problemáticas como factores que inciden en el abandono del nivel secundario.

No obstante, en la investigación realizada, queda relativizada esta secuencia lineal que asocia dichas problemáticas de modo lineal o causal con el abandono escolar y o la exclusión educativa. Por lo contrario, de acuerdo a los relatos de docentes y los estudiantes, se podría afirmar cierta coexistencia entre las experiencia de reingreso y una multiplicidad de experiencias sociales que afectan sus cursos de vida en CSV, dadas las condiciones de escolarización (Terigi, 2008; Briscioli, 2013) de los CESAJ, ER y BP, contrapuesta a la matriz organizacional estándar junto con diferentes formas de reconocimiento que subyacen a las relaciones pedagógicas que habilitarían a su vez mayores oportunidades educativas

Peses a ello dicha coexistencia, resulta de alta fragilidad. Se quiebra en eventos propios del curso de vida que ponen en movimiento desventajas acumulativas con implicaciones sobre otros escenarios por los que transitan (Elder, 2001; Elder y Kirkpatrick, 2002) que derivaría de todos modos, en procesos de abandono escolar, temporarios o definitivos, difícil de amortiguar, pese a los cambios del régimen académico, los múltiples apoyos y sus condiciones de escolarización.

Dicho de otra manera, estas problemáticas emergentes, propias de sus CSV no constituyen “en sí mismas” causas necesarias de rupturas con el sistema educativo, y más aún en experiencias de reingreso. Son los eventos que experimenta esta franja de adolescentes y jóvenes como transiciones dinámicas de sus cursos de vida, como turning points (Blanco, 2011), las que derivan en rupturas y procesos de exclusión educativa, especialmente cuando dicha población resulta implicada o sumergida en una trilogía de violencias, que en ciertos casos trascienden la órbita familiar, como el enfrentamientos violentos entre pares o con fuerzas de seguridad, de judicialización y procesos de tutelaje o de consumos de sustancias adictivas no legales, como víctimas de cadenas de comercialización.

No obstante, a partir de las entrevistas a docentes, se registra cierta naturalización de dichas problemáticas emergentes como “algo dado”, junto a un desplazamiento discursivo que marca un cambio de época con supuestos ideológicos y culturales que dejan de identificar a los nuevos públicos de adolescentes y jóvenes con derivaciones condenatorias y excluyentes para sus futuros educativos.

En efecto los relatos de los docentes de los CESAJ y las ER se centran, tal como se concluyó en el capítulo 2, bajo una perspectiva de cuidado y tutelaje, que sitúa a los estudiantes como víctimas y resilientes de una trama de relaciones sociales, entre la escala familiar, la comunidad y la esfera estatal, anudadas en espacios urbanos segregados en los que construyen sus identidades sociales

Dichos posicionamiento, en una mayoría de docentes entrevistados, expresaría como se analizó en el Capítulo 3, la emergencia de nuevas identidades profesionales, de docentes socializados laboralmente en dichas instituciones u otras similares de contextos desfavorables. Pese a ser noveles en el sistema educativo por su baja antigüedad, dichos docentes trabajan en una gran proporción en estas instituciones, desde los inicios de su carrera docente. No obstante, experimentan por sus condiciones de trabajo, una significativa fragmentación y dispersión respecto de la concentración horaria en otras escuelas, propia del trabajo docente del nivel.

A esto se le suma, en el caso de algunos docentes de las ER, que el ingreso a la carrera docente ya no parecería solo enmarcada en lógicas vocacionales, como se advirtió en Arroyo y Poliak (2008), sino en ciertos casos, como refugio ante escenarios de crisis laboral. Por otra parte, en ciertos casos, las trayectorias docentes no se restringen al nivel secundario, en tanto se incluyen docentes con experiencias en el nivel primario e implicación en organizaciones sindicales y políticas que trascienden el pasaje por el espacio escolar que incorporan nuevas tradiciones a la cultura escolar de la educación secundaria

De este modo, se puede advertir la presencia de una mayor diversidad de perfiles docentes con experiencias profesionales previas que trasciende las fronteras tradicionales del oficio docente. Si bien estos casos no expresan una tendencia mayoritaria, resulta necesario advertirlo de modo que no quede sacralizada como vocacional, una inserción docente que en estas instituciones comienza, aunque de modo incipiente, a ser impactada por los efectos de la crisis de inestabilidad del empleo, como lo consideró Birgin (2000) en estudios previos.

Por otra parte, hay “anomalías” que salen de estas regularidades y tendencias hegemónicas que se expresan en una franja minoritaria de docentes de ER de mayor antigüedad en dichas instituciones, con representaciones asociadas al reconocimiento jurídico-moral y ético-social de los estudiantes (Honneth, 1997), fidelizadas al campo discursivo de políticas educativas del periodo 2003-2014, en torno a la igualdad y la inclusión educativa (Vassilliades, 2014), artífices en cierta medida de la creación de las ER y de los CESAJ en la CABA y en la Provincia de Buenos Aires respectivamente.

Esta fidelización se expresa en la reproducción de dicho discurso gubernamental de época junto con experiencia acumuladas por estos actores en el trabajo territorial y de otras políticas sedimentadas en un hábitus docente asociadas a la inclusión, como el caso de las Escuelas municipales de educación media (EMEM) (Meo, 2012), así como en sus trayectorias profesionales en estas u otras escuelas secundarias por las que transita esta franja de adolescentes y jóvenes.

Para dichos docentes su registro en torno a las CSV no se encripta solo en un tutelaje individualizado. Junto a una problematización de la estructura social desigual y de una dinámica excluyente del nivel secundario, esta posición se expresó en ejemplos de prácticas áulicas asociadas a una reinención de la autoridad y la necesidad de no renunciar a la enseñanza, con la interiorización de una narrativa en torno a la enseñanza y la cultura, asociados a la igualdad educativa. (Southwell y Vasilliades, 2014)

Por otra parte, los docentes de los BP reconocen las CSV de sus estudiantes, en tanto configuran gran parte de su espacio social y cursos de vida, e impacta en los modos de transitar por los diferentes espacios curriculares e instancias colectivas en dichas organizaciones. No obstante, en sus relatos, analizados en los capítulos 2 y 3 el discurso hegemónico asociado a la doble posición de víctimas o resilientes, instituido en la narrativa de los docentes de los CESAJ y de las ER, adquiere menor centralidad, en tanto se hace presente en sus representaciones sociales, una perspectiva emancipadora y crítica, que pondera el sentido de la agencia, con la preocupación de reafiliarlos con un sentido de pertenencia e identificación en procesos de resistencia cultural y antagonismo social.

En estos profesores se presentaría una inmersión casi exclusiva en su trabajo docente a dichos BP con una antigüedad promedio de tres a diez años, que data en la mayoría de los casos desde su creación, especialmente en el caso 6. Si bien hay una tendencia en los dos

casos a la inclusión de docentes del campo de la formación docente y universitaria (especialmente en el caso 5), sola de modo excepcional algunos profesores tienen una inserción de escuelas secundarias de gestión estatal o privada del sistema educativo.

En este sentido, se observaría una socialización profesional que, junto con su implicación en la educación superior, se encapsularía mayormente en redes de la educación popular y de la economía social, con un discurso pedagógico mayormente clasificado para la reproducción de formas de conciencia específica y producción de reglas de actuación (Bernstein y Díaz, 1985), con sentidos utópicos y resistencia cultural.

Si bien la privación de derechos, propio de la vulnerabilidad de sus estudiantes motoriza en estos docentes, la búsqueda de alternativas de exigibilidad pública, la presencia de nuevas identidades de jóvenes que ingresan a estos BP, con experiencias previas de exclusión y menosprecio en otras ofertas del sistema educativo, desestabiliza dicha posición abriendo nuevas problematizaciones acerca de los desequilibrios, brechas u oposición que se producen con tensión, entre un ideario emancipador y la condición social de sus estudiantes.

2. Variaciones de la forma escolar y la persistencia de trayectorias escolares intermitentes. Límites de las condiciones de escolarización en escenarios de segregación y aislamiento social.

Este ítem pretende sintetizar y articular los principales hallazgos centrados en las condiciones de escolarización (Capítulo 4) y sus límites para alterar las trayectorias escolares de adolescentes y jóvenes (Capítulo 5) que asisten a los CESAJ, las ER y los BP.

Los CESAJ y las ER como expresión de políticas educativas jurisdiccionales de los últimos quince años, para el reingreso y la inclusión educativa de adolescentes, luego de un período de abandono, al nivel secundario, constituyen variaciones de la forma escolar, en su dimensión organizativa y pedagógica. Las mismas habilitarían con la mediación del régimen académico y de relaciones pedagógicas centradas en la proximidad y reconocimiento; otros modos de cursada organizados mediante itinerarios y trayectos escolares y acreditación por espacios curriculares junto con estrategias de apoyo y acción tutorial.

Sin embargo, el análisis de la puesta en acto de dichas variaciones, permitió, más allá de los consensos existentes al interior de dichas instituciones, considerar algunas tensiones en la práctica. En los CESAJ, la disparidad de significados de los procesos de

reorganización de contenidos (que van de una restricción de saberes a la intención de sostener núcleos comunes de conocimientos para el ingreso a la secundaria superior), los modos tradicionales y precarizados de formación profesional en oficios, con escasa articulación a la formación general, y la reproducción de condiciones institucionales diferenciadas para el trabajo docente, ponen en tensión si dichos Centros, constituyen espacios puente para la transición e ingreso al ciclo superior, o por lo contrario el último peldaño de las carreras educativas de la franja de adolescentes que asiste a dichas instituciones.

En las ER, y el análisis de la puesta en acto del RA, permitió develar y ratificar diferentes tensiones acerca del régimen por trayectos, anticipadas en estudios previos y vinculadas a su sostenibilidad asociada a figuras institucionales (como el caso de la asesoría pedagógica), la dificultad de responder a las contingencias propias de las CSV, por la irregularidad de la cursada, la complejidad de dar respuesta al trabajo en grupos de aprendizaje más estables ante la individualización que les impone los trayectos, y el escenario crítico, ya anticipado en el estudio de Briscioli, (2013), que se produce cuando los estudiantes finalizan la cursada en el IV nivel, pero adeudan el cursado de un espacio curricular, o no aprobaron su cursada.

Esta situación de los estudiantes, en la que finalizan la cursada pero no egresan y titulan; resulta crítica, en tanto no se dispone de una intervención regulada de ningún dispositivo del RA, y queda sujeta a las voluntades individuales e institucionales, con el riesgo que el egreso se postergue en el tiempo o que finalmente, por las contingencias propias de sus CSV, dichos estudiantes no finalicen los estudios secundarios. Cabe resaltar que en estas instituciones, las tutorías, jerarquizadas y reconocidas por docentes y estudiantes, bajo la figura pastoral y el cuidado maternal, cumplen un papel de mediación, entre el apoyo a las trayectorias escolares de los estudiantes, su vida cotidiana y sus experiencias sociales.

Por otra parte, los BP, desde sus propuestas curriculares con cierta autonomía a las regulaciones estatales y la configuración de un dispositivo pedagógico emergente (Langer, 2010; Palumbo, 2017), apelan a la configuración de una nueva subjetividad con la intervención de una pedagogía prefigurativa que alterna el antagonismo y la crítica radical.

Al interior de dichas organizaciones adquiere centralidad y jerarquización como técnica de gobierno, otros modos del trabajo docente implicado en parejas pedagógicas, los

espacios de asambleas y de formación para el trabajo cooperativo situado desde la economía social, junto al despliegue de redes asociativas y su influencia como un todo, en la construcción social de identidades colectivas.

De ahí que la individualización de las trayectorias pasa a un segundo plano, cobrando centralidad el valor de la participación de sus estudiantes en procesos asociativos y colectivos al interior de la organización y en luchas y antagonismos con el Estado.

En correspondencia a dichos procesos, la acción tutorial no resulta una acción de seguimiento continuo, propio del “uno a uno”. Por lo contrario, constituye una estrategia transversal a la práctica docente construida sin mediar prescripción estatal alguna y gestionada a voluntad e iniciativa de estas organizaciones, con un énfasis mayor en el aprendizaje de los estudiantes, que en sus experiencias vitales y sociales.

En este punto de las conclusiones y recuperando los hallazgos de los Capítulos 4 y 5, vale considerar ciertos “límites” del régimen académico (RA) de los CESAJ, las ER y el dispositivo emergente de los BP, por alterar las trayectorias escolares de sus estudiantes, para una mayor permanencia y finalización del nivel secundario.

Al considerar la cobertura y evolución de la matrícula de los CESAJ (2009-2014), las ER, (2004-2015), y los BP, (2009-2015), por las bases de datos disponibles del RA en dichos períodos (UEICEE, MEI, GCABA), da cuenta de una baja escala¹⁶⁸, al tiempo de una demanda social de un universo significativo de adolescentes y jóvenes para el reingreso y finalización del nivel secundario.

En los CESAJ, el incremento de su matrícula de acuerdo al periodo 2009/2014, por la creación y expansión de Centros en diferentes territorios urbanos de la Provincia, fue de un 321%, y en las ER, entre 2004 /2015 fue del 145%. Por otra parte, los BP, en una dinámica de creciente multiplicación y sucesivos procesos de reconocimiento oficial, su matrícula evolucionó un 228% entre el 2009 y 2015 en la CABA.

De todos modos, parecería que más allá del esfuerzo de estas políticas de reingreso, y de los BP como alternativas al modelo hegemónico de la escuela secundaria, como común denominador persistirían en estas instituciones trayectorias escolares intermitentes

¹⁶⁸ En Capítulo 5 se considera que la matrícula que asistía a los CESAJ (2014) es de un 6,8% de la demanda potencial, si se toma la población que abandonó el Ciclo Básico al 2012. Si se considera el total de matrícula para el periodo (2009-2014), esta proporción asciende al 15%. En las ER, según Censo 2010 la cobertura es del 11% de los jóvenes de 15 a 19 años que en CABA no asistían al sistema, con secundaria incompleta.

de sus estudiantes con lo cual el abandono transitorio o definitivo se reproduce, y en ciertos períodos se amplifica.

Esta tendencia, fue visualizada en estudios realizados en Chile, al analizar las políticas de reescolarización (Espinoza et al 2016), con lo cual se podría pensar que no es un fenómeno local, sino socio educativo, que daría cuenta de los obstáculos que presentarían innovaciones en las condiciones de escolarización en contextos de vulnerabilidad para mejorar radicalmente las trayectorias escolares de población adolescente y joven.

En los CESAJ, la discontinuidad en los procesos de reescolarización alcanza un promedio en las cohortes analizadas entre un 22% y 23%, en una escala de tres veces o más los promedios de la educación secundaria del Conurbano para el Ciclo Básico del nivel secundario, según el RA y la evolución del período 2006 2014 de este indicador, en bases publicadas por Dirección de Información y Estadística de Bs As (2014)

Si bien en las ER, para el período 2004- 2015, el abandono disminuye del 20% al 15%, en los casos estudiados la pérdida de matrícula alcanza picos cercanos al 30%, muy alejados a los promedios vigentes en la Ciudad que al 2015 alcanzaba el 7% en la secundaria común. No obstante, tal como se señaló en el capítulo 5 dichos promedios no se alejan de los niveles de abandono de los Centros de Educación secundaria para adultos (CENS), cercanos al 2014 al 29%, igual que las ofertas con planes de cuatro años para este nivel educativo (Krichesky y Greco, 2018).

Del mismo modo, en los BP, el abandono para el período 2012- 2015 tiene un incremento del 23% al 27%, aunque disminuye en el Caso 5 y en el Caso 6 se eleva exponencialmente, superando el 50%.

Lo mismo acontece en estas instituciones con el indicador de egreso que se produce en una proporción baja en relación a su matrícula como resultado de sus trayectorias intermitentes y abandonos. En los dos casos analizados de CESAJ, las tendencias son del 14% al 28% en el períodos 2010-2015 y en las ER y BP, en base al Relevamiento Anual de matrícula al 2015, un estimado cercano del 11%.

En el relato de sus directivos y docentes, junto al rasgo de intermitencia de las trayectorias escolares, *las CSV* saturan su discurso como modo de explicar los factores que intervienen en el cotidiano escolar para la producción de dichas trayectorias al tiempo que resisten en caer en valoraciones hegemónicas de condena, centradas en la peligrosidad social de dichos estudiantes.

Sin embargo, como contracara de la intermitencia, sus trayectorias educativas, e inclusive sus anticipaciones de futuro, como se considera más adelante, son visualizadas (para los casos de los estudiantes que logran permanecer y no abandonar), con un sentido de obstinación por su capacidad resilientes para hacer frente a sus condiciones sociales críticas de aprendizaje, sin desconocer el papel del apoyo familiar o de referentes próximo, en tanto soportes, junto con la disponibilidad de hospitalidad y reconocimiento de dichas instituciones.

En los profesores de los BP, se suma en dichas visiones la posibilidad de agenciamiento que estos jóvenes desarrollan en su experiencia escolar, asociado a una posibilidad de actuar (Giddens, 1986; Sen, 1985) como resistencia cultural y un empoderamiento de sus derechos por intervenir en la vida pública, ante su círculo de desventajas y dinámicas persistentes de desigualdad social y educativa.

De todos modos, esta combinación artesanal, que se produce entre los cambios del régimen académico (para el caso de los CESAJ y las ER) y del dispositivo emergente (para el caso de los BP), la voluntad de sus docentes y la obstinación o agencia de los estudiantes por continuar con sus trayectorias, la gravedad de los problemas emergentes propias de sus CSV, desbordarían las posibilidades de intervención pedagógica. Esto no implica dejar de reconocer que los mecanismos de flexibilidad, apoyos y relaciones de reconocimiento habilitan oportunidades de aprendizaje que obturan o detienen la caída definitiva de dichos estudiantes a situaciones de exclusión social y educativa.

En este marco, cabe considerar, más allá de la alteración del formato y por lo tanto de las condiciones de escolarización que ofrecen estas instituciones, sus límites en la gestión de estrategias intersectoriales y o redes socioeducativas, para intervenir ante factores extraescolares ante una multiplicidad de contingencias que implican a los adolescentes y jóvenes en sus cursos de vida y en su experiencia de reingreso, en un terreno difuso entre la vulnerabilidad y la exclusión social.

Si bien este no fue un foco que impulsó el desarrollo de la investigación y su respectivo trabajo de campo, se considera necesario recuperar en estas conclusiones, tal como se anticipó en el capítulo 4 algunos registros que surgieron de la investigación que expresan brechas, con los momentos fundacionales de dichas políticas e instituciones.

En la introducción y capítulo 4 se hizo referencia a estudios sobre políticas y experiencias de reingreso y aceleración en ciudades de América Latina (Terigi, 2009), que

expresan antecedentes en la gestión intersectorial que con sus alcances y limitaciones, habilitan una mayor sostenibilidad de un trabajo institucional de carácter multidimensional.

En lo que hace a las políticas jurisdiccionales de creación de las ER y de los CESAJ, en la CABA y en la Provincia de Bs A se instaló en sus inicios fundacionales la necesidad de articulación de dichas instituciones con otros actores estatales de diferentes áreas de gobierno y la sociedad civil, que paradójicamente se debilitan en el tiempo, lo que apareja procesos de aislamiento y segregación institucional.

Los CESAJ parten de una concepción asociada al trabajo de articulación con otras áreas de gobierno y de desarrollo local (Resolución N° 5099/2008), con un intento de articulación entre varias áreas del gobierno de la educación de la Provincia de Buenos Aires y la necesidad que cada Centro articule con una organización social, junto con la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y los equipos de orientación y de Infancia y Adolescencia. Esta articulación en el plano territorial se garantizaría a su vez, por su localización en instituciones no centradas exclusivamente en el sistema, sino de la sociedad civil en ONG, sociedades de fomento, clubes, capillas, CFP, etc.

Como se reconstruyó en el capítulo 4, en el caso 1 si bien su funcionamiento se desarrolla en las instalaciones de un CFP con arraigo a nivel municipal, las vinculaciones internas entre ellos es muy limitada y tampoco tracciona a actores de otras áreas del gobierno para el fortalecimiento del Centro. Asimismo las acciones de dicho Centro con el Municipio se vinculan con acciones específicas de apoyo y asistencia del área de educación, pero con baja regularidad en las tareas de apoyo y sostenibilidad en el tiempo.

En el caso 2, se registraron mayores articulaciones territoriales y programáticas con programas socioeducativos nacionales y provinciales, tales como el Programa Socio-educativo de Orientación y Desarrollo Educativo Socio-comunitario (PODES) (La Matanza, 2009) y el de Centros de Actividades Juveniles (CAJ), aunque con escaso aprovechamiento de la población que asiste al Centro. Junto a ello no se observó el trabajo con otro actor social en el plano gubernamental de educación u otras áreas de gobierno.

Con respecto a las ER al momento de su creación (2004) formaron parte de un dispositivo mayor del gobierno de la educación de la Ciudad denominado “Deserción 0” en el que se desplegaron una serie de estrategias para el nivel secundario (becas, programa de alumnas madres y de fortalecimiento institucional, entre otros).

En dicho marco, se puso en marcha desde el gobierno central, para el primer año, una articulación con los Centros de Gestión Comunitaria (CGP) para relevar a nivel territorial la población adolescente con 16 años y más que luego de uno o dos años de escolarización en el nivel secundario no asistían al sistema educativo. Esta acción intersectorial luego del primer año se discontinuó.

Por otra parte, si bien las dos ER consideradas en la investigación intentaron desde su directivos impulsar iniciativas de articulación con otros actores de sociedad civil y diferentes áreas de gobierno, con el tiempo se configuró un mayor aislamiento del resto de escuelas medias del sistema educativo de la CABA, en un contexto de cambios de la gestión de políticas de gobierno (2007) y el debilitamiento de la estructura de supervisión específica que existió inicialmente con su creación.

Dicho debilitamiento también se expresó en el tejido comunitario y sus capacidades de acción colectiva, con mayores situaciones de violencia social, y presencia policial en las escuelas (agudizado al momento del desarrollo del trabajo de campo, por la toma de tierras en el predio de Villa Lugano, rebautizado "Papa Francisco", 2014), lo que agudizó aun más, los procesos de segregación y la vinculación con la comunidad educativa por parte de estas instituciones. A excepción del trabajo con actores locales mencionados en las entrevistas con directivos, asesores y tutores, tales como Centros de Salud (CESAC) o el Programa de Libertad Asistida de la Secretaría Nacional de Niñez Adolescencia y Familia (SENNAF), no se registró en dichos diálogos acciones sostenibles en el tiempo, con lo cual las relaciones con actores sociales de otras áreas de gobierno queda librada a iniciativas fluctuantes de los equipos directivos, y tutores.

De todos modos cabe consignar la mención, en diferentes entrevistas con docentes, asesores y psicólogos, de estas escuelas, el apoyo de programas específicos del Ministerio de Educación (Programa Retención escolar de estudiantes embarazadas, madres y padres o el Programa de Asistencia Socio Educativa/ASE), los cuales amortiguan ciertas rupturas y acompañan, desde hace varios años, el desarrollo de estrategias institucionales para la resolución de conflictos.

Un caso distinto son los BP donde el trabajo en alianzas con otros BP debido a su agrupamiento en la Coordinación de Bachilleratos en Lucha y la Red de Bachilleratos Populares y Comunitarios plasmaría un sentido de comunidad, como expresión del lazo y su identidad social. No obstante, si bien la dinámica y construcción social de estas

organizaciones y movimientos se despliega en múltiples alianzas, que amplifican el capital social mediante lazos sociales débiles (Granovetter, 1973) con mayor impersonalidad, aunque no mediarían intervenciones con otros actores estatales a nivel intersectorial, con lo cual al igual que en los CESAJ, las ER, las trayectorias escolares de los estudiantes se encuentran expuestas a sostenerse solo gracias al apoyo organizacional y pedagógico del propio campo de los BP u otros actores implicados en dichas redes y alianzas inter-organizacionales.

3. Experiencias de reingreso, sociabilidad y múltiples reconocimientos.

Entre la intemperie y el refugio social.

En este apartado se articulan los principales hallazgos del Capítulo 6 a propósito del papel mediador de la experiencia de reingreso en los CESAJ, ER y los BP, en la sociabilidad y diferentes formas de reconocimiento que subyacen a las relaciones pedagógicas. Un punto de partida para captar dicha experiencia fue la indagación en torno a las expectativas de los adolescentes y jóvenes, que impulsaron su reingreso a la educación secundaria.

Dichas expectativas expresan, especialmente en los casos de estudiantes de los CESAJ y las ER, no solo la búsqueda de una oportunidad para la finalización de los estudios, sino de espacios de contención para reparar experiencias previas de exclusión y menosprecio. En los jóvenes de los BP, luego de una experiencia de exclusión en el nivel secundario, sus búsquedas se amplían bajo un intento de implicarse en una propuesta institucional alternativa con mayores canales de participación.

Más allá de la singularidad de dichas expectativas, demarcan de modo implícito un intento de salida de dichos adolescentes y jóvenes de su círculo social de vulnerabilidad, en su decisión de volver a una escuela con un formato alterado respecto de aquellas que por diferentes motivos fueron excluidos. A su vez, esta sociabilidad dista, como se consideró en el Capítulo 6, de ser un proceso de inculcación. Apareja, como espacio lúdico, un sentimiento y satisfacción en sí misma sin que implique la disolución del sujeto en estas interacciones; dado un margen activo y necesario de lo individual (Simmel, 2002).

Este *gusto por estar juntos* y cierta cohesión interna que los estudiantes manifiestan en diferentes relatos en torno a su experiencia escolar, darían cuenta de una expresión típica

de la sociabilidad juvenil, en tanto lazo con sus pares, como dimensión valorizada, considerada fundamental en diferentes estudios realizados en Argentina y otros países de la región sobre la experiencia escolar para la construcción identitaria, en distinción con sucesos críticos que experimentan en sus vidas cotidianas.

Sin embargo esta sociabilidad se configura en el reingreso en un escenario de alta heterogeneidad y diversidad, signado de tensiones entre la cultura escolar, el capital cultural y experiencias acumuladas de violencia, desprecio y estigmatizaciones múltiples en sus biografías escolares previas. La inclusión en esta tesis de los aportes de Lahire (2004; 2006) sobre sociabilidad múltiple y disposiciones heterogéneas, en su visión crítica acerca del concepto determinista del habitus de Bourdieu, me permitió reconocer la pluralidad de influencias socializadoras de aquellos que viven en condiciones de pobreza y vulnerabilidad, no solo sesgadas al grupo familiar o al barrio.

De hecho la inmersión temprana en estrategias de sobrevivencia para ampliar los ingresos individuales y familiares, junto a otras experiencias vitales en un entramado de violencias y abandonos, (familiares en la órbita privada y educativos en el espacio público); y en ciertos casos de asunción de responsabilidades del cuidado familiar, le imprimen lógicas de actuación que en ciertos casos antagoniza con las reglas del mundo escolar, al que reingresa luego de un pasado crítico.

Sin embargo, dicho antagonismo considerado en estudios reseñados sobre cultura juvenil / sociabilidad y conflicto escolar, como se observa entre otros en Willis (1988), McLaren (1998), Kessler (2002) Mayer (2012), no desencadenan necesariamente en estas instituciones procesos de exclusión educativa. Por lo contrario, en estos escenarios si bien, en las instancias iniciales de reingreso, habría derivaciones transitorias de experiencias conflictivas de oposición individual y en ciertos casos de violencias múltiples; al mismo tiempo se presenta en el transcurso del tiempo, un procesos de integración inestable, constituyendo la escuela un espacio de protección y ruptura ante lo que les significa el afuera en termino de vulneración de derechos y violencias múltiples.

En efecto, junto con relaciones pedagógicas de reconocimiento, mayormente emocionales y afectivas “cuerpo a cuerpo” se registró en los CESAJ y ER, siguiendo la hipótesis de Lahire, en base a estos contextos de actuación, una reestructuración de los procesos de sociabilidad, en las que se articulan, de modo complejo y no secuencial,

mecanismos de adaptación y conflictos individuales alejados de formas contraculturales bajo un sello grupal o colectivo (Willis, 1988).

De ahí que, se estaría asistiendo a una *integración inestable* y restitución del lazo social peculiar, distante de la idea de diferenciación de Willis, en el marco de relaciones de proximidad, propias de un reconocimiento emocional afectivo (Honneth 1997) como expresión de una cultura escolar de atención de “uno en uno”, ante historias de vida de maltrato y violación de la integridad física. Se alude aquí al concepto de integración inestable, como constructo o construcción teórica, en vistas de las trayectorias intermitentes que despliegan estos estudiantes en dichas instituciones.

De la mano de relaciones pedagógicas, con formas de reconocimiento mayormente asociadas al plano emocional y afectivo situadas en el respeto por el otro se consolidarían *lazos fuertes* (Granovetter, 1973) que se coproducen, en base a los relatos de los estudiantes, como un sentimiento de integración, en una experiencia escolar conformista, como actitud complaciente y de agradecimiento. Este conformismo implica una afección construida en base a relaciones próximas y a un poder pastoral, dada sus promesas de protección, seguridad y salvación ante la cual los estudiantes se subordinan, con escasa problematización, aunque no nula.

Al analizar las formas de reconocimiento, se concluye en esta tesis que en estas instituciones predominan, como tendencia, relaciones pedagógicas asociadas al plano emocional y afectivo situadas en el respeto por el otro, tal como se presentó en el capítulo 6, de *cuerpo a cuerpo* por la proximidad en los vínculos uno a uno.

En el marco de dichas relaciones los estudiantes de los CESAJ y de las ER reconocen al rol docente en la tarea de la enseñanza individualizada, resaltando su papel en explicar y el sentido de su presencia en la acción de acogida y hospitalidad. Este sentido de agradecimiento, propio del conformismo, se devela en conductas silenciosas y de auto abroquelamiento que marcan inicialmente distancias con el otro y un debilitamiento del lazo como obstáculo, para la construcción de vínculos y confianzas en dichas relaciones pedagógicas. Sin embargo, estos procesos de reconocimiento no son sin problematizaciones.

Vale resaltar dos casos singulares.

En uno de los CESAJ el reconocimiento de los estudiantes se tiñe de procesos sincrónicos de inclusión y exclusión con fenómenos de estigmatización y control, en espacios escolares que conviven estudiantes del Centro, con otros que tramitan su

escolaridad en una escuela secundaria común, lo que daría cuenta en similitud al proceso, extraído del análisis de Elias (2016) sobre *establecidos y forasteros*, que los recién llegados al momento de reingreso serían tratados como forasteros, en tanto no conocen las reglas de juego, y adoptaron un cierto status y un oficio en la vida escolar.

Esta estigmatización del *recién llegado* también se reproduciría entre pares, como se halló en algunos registros en los grupos focales de las ER, particularmente entre aquellos que ya se establecieron en dichas instituciones luego de un período de tiempo, respecto de los que no logran integrarse, lo que develaría la reproducción de distancias sociales que se expresa en dichas instituciones en la interacción, entre los que reingresan y se integran vs aquellos que aunque comparten las mismas CSV, por accidentes o eventos críticos propios de sus biografías e historias personales, finalmente abandonan en dichas instituciones.

Esta hipótesis de trabajo, revitaliza tensiones ya evidenciadas en estudios anteriores como en Willis 1988 (entre colegas y conformistas), en Dubet y Martuccelli (1998) (entre payasos y bufones) o en Kessler, 2002, Mayer 2012 (entre barderos, cumplidores y vacantes), aunque se observaría que dichas posiciones son móviles y contingentes, neutralizándose en los últimos tramos de sus trayectos educativos, cercanos al egreso y o finalización de sus estudios secundarios.

Otro caso propio una forma de reconocimiento limitado se ubica los registros de estudiantes de las ER de “la experiencia formativa devaluada”, en comparación con su pasaje por las instituciones que lo excluyeron en su derrotero por el sistema educativo, en una narrativa que juxtaponen valoraciones y reconocimiento de la acción pedagógica de explicación y acogida de los docentes. En este marco, y tal como se consideró en el capítulo 6, es posible considerar que junto al reconocimiento emocional y en ciertos casos asociado a la esfera jurídica y o de valoración social, se presentaría, por parte de los estudiantes, cierta exigibilidad de una mejor educación como derecho, lo cual resultaría la expresión de una conciencia del propio valor; es decir del autorespeto (Honneth 1997); como sujeto de derecho y el valor de tener una escolarización equivalente y común para el conjunto de la ciudadanía que transita por este nivel educativo.

Retomando la cuestión de las formas de reconocimiento, junto con la esfera emocional y afectiva, en una franja de docentes de ER, fidelizados al campo discursivo de políticas de inclusión, las relaciones de proximidad se articularían, a un reconocimiento jurídico-moral y ético-social centrado en el derecho que habilitarían para su mundo

cotidiano, la conformación de lazos más débiles con otros, en la defensa universal de la dignidad humana y la valoración de las identidades sociales y culturales de los estudiantes.

Este doble reconocimiento, que emerge en algunas entrevistas de docentes de estas instituciones, se presentaría en intentos individuales y parciales, en proyectos abordados en talleres optativos para considerar diferentes problemáticas que experimentan los estudiantes, en el intento de acceso a diferentes ofertas culturales, así como en políticas de alumnas madres, a través de las salas de atención a la primera infancia. Dichos lazos débiles bajo la óptica de Granovetter, también podrían observarse como sustento de ciertas anticipaciones de futuro que, en el plano subjetivo y simbólico, trascienden la esfera de lo local.

En los jóvenes que transitan por los BP, previo a considerar las formas de reconocimiento, cabe retomar los procesos de sociabilidad en las instancias iniciales de reingreso a dichos espacios educativos. De acuerdo a la investigación, en dichas instancias se reproduce una tensión entre adaptación y conflictos interpersonales, aunque la oposición se deriva no solo de situaciones disruptivas (y en ciertos casos violentas), sino por la ruptura que les significa la alteración de estas propuestas organizacionales y pedagógicas respecto de sus modos de escolarización previos más convencionales, en lo que hace a la confluencia de espacios colectivos y la demanda organizacional de una mayor implicación.

Por otra parte, con mayor o menor asimetría entre docentes y estudiantes, como se registró en los Casos 5 y 6, las relaciones pedagógicas caratuladas desde la tradición freireana como dialógicas, se despliegan en una trama compleja que desborda el reconocimiento emocional y afectivo, y no se restringe a considerar a los jóvenes que asisten a los BP, retomando a Honneth, solo como un sujeto de obligaciones y derechos que se les atribuye en una comunidad y deriva en conductas de autorespeto.

En dichas relaciones pedagógicas se registró a través de las entrevistas a docentes y coordinadores de los BP, la necesidad de potenciar la experiencia disidente y contestataria, originaria de movimientos sociales en procesos de lucha, antagonismo y búsqueda de autonomía (Modonesi, 2010). De este modo primaría en estas relaciones intersubjetivas un enfoque que articula el reconocimiento a la redistribución material (Fraser, 2006) como paridad participativa. Dicha paridad que con la singularidad de cada caso se pretende experimental en los BP, implicaría que su posición social (en este caso como estudiantes); no inhabilita su capacidad como agentes para comprometerse en cuestiones que les afectan

en cualquier arena discursiva o en la esfera pública; requiriendo a su vez la modificación de patrones institucionalizados de valor cultural.

Asimismo, en las relaciones pedagógicas se produce un ensamble de supuestos propios de las tradiciones del pensamiento freireano y pedagogías críticas, en su papel por develar mecanismos de dominación y hegemonía en la construcción del saber. Con la mediación de las acciones de asambleas o de las parejas pedagógicas, propias del dispositivo pedagógico emergente, se instituirían, procesos de mayor horizontalidad entre docentes y estudiantes, que presuponen no solo un plano de igualdad y suspensión por lo menos transitoria de la fijación de los docentes al orden jerárquico del saber, sino la búsqueda de formar en capacidades de agenciamiento e implicación, bajo un sentido de comunidad, en la vida organizativa y procesos de resistencia cultural de los BP.

De ahí que la sociabilidad en los BP, en su sentido político implicaría la cristalización de una identidad colectiva, aunque diste ser uniforme u homogéneo al conjunto del estudiantado, dada la singularidad de la experiencia escolar, se habilitaría la configuración de lazos más débiles, como puentes, en escenarios organizacionales donde prima un sentido de comunidad.

Otros de los hallazgos del capítulo 6 acerca los procesos de sociabilidad y los modos de subjetivar estos espacios educativos como expresión de la intemperie o de refugio social, dan cuenta de acuerdo al caso explorado y la singularidad de las narrativas de los estudiantes y docentes, de las tensiones entre procesos asociados a la destitución de la autoridad pedagógica y el traspaso de violencias múltiples a la vida escolar, con la valoración del espacio escuela en el sentido de protección, y diferenciación entre el adentro y el afuera, en similitud a los efectos del santuario del programa institucional (Dubet, 2006)

Este refugio, como se consideró en el capítulo 6, tendría sentidos diferenciados dadas la singularidad de la experiencia de reingreso y los procesos de implicación de los estudiantes, en cada una de las instituciones analizadas.

La escuela como *refugio* se configuraría en estudiantes de CESAJ y las ER como resultado de relaciones próximas, asociadas a la hospitalidad y reconocimiento emocional afectivo, junto a casos anómalos de reconocimiento jurídico moral, aunque la implicación de dichos estudiantes en espacios de participación institucional, (como ser Consejos de Convivencia o Centros de Estudiantes); resulta de cierta exterioridad, librada a situaciones excepcionales con una baja sostenibilidad en el tiempo.

En los jóvenes que transitan por los BP, el refugio se configura con un sentido de comunidad, en un devenir de procesos de participación, mayores niveles de agencia e implicación, en antagonismos con relaciones de poder y a modelos escolares tradicionales, por los que transitaban previamente al ingreso a estas organizaciones y movimientos sociales para la finalización de sus estudios secundarios. En ciertos casos, dado el esquema de redes y alianzas, este refugio adquiere un sentido ampliado de comunidad, que los incluye bajo un ethos militante, y les da cabida como jóvenes en su participación ciudadana.

De todos modos y más allá de las diferencias de estos contextos organizativos y pedagógicos, y su posicionamiento como apéndices de políticas gubernamentales o de estrategias de movimientos sociales de la sociedad civil, este refugio se presentarían como soportes que habilitan *una reconfiguración del lazo*, por el los que los sujetos se identifican con dichas instituciones, y se filian a una espacio de sociabilidad común, como un modo de diferenciarse de aquellos que abandonaron, y de sentirse incluidos, y reconocidos institucionalmente.

4. La configuración del oficio de alumno y de anticipaciones sobre el futuro educativo post egreso de la educación secundaria.

Este apartado pretende condensar los principales hallazgos relativos a la configuración del oficio de alumno y las anticipaciones de futuro, abordados respectivamente en los Capítulos 6 y 7. Tal como se trató en el Capítulo 6, la conformación del oficio de alumno fue estudiado en el campo de la investigación educativa en base a diferentes enfoques, entre las cuales se ubican las visiones de Perrenoud (1996) y la cristalización en dicho oficio de un sentido común, a partir del poder de la acción pedagógica y la reproducción cultural.

Dicha perspectiva marca tensiones propias de la desigualdad entre el capital social y cultural entre diferentes grupos sociales, y el campo escolar (Bourdieu, 2008), con el lente puesto en experiencias escolares continuas de individuos, en una cronología con trayectorias escolares y destinos desiguales legitimados por el trabajo pedagógico.

En experiencia escolares discontinuas, de una población adolescente y joven con itinerarios de rupturas y posterior reingreso al sistema educativo, el análisis de la construcción del oficio de alumno en los CESAJ, ER y los BP, retomó aportes de Lahire

(2004) en torno a la socialización y procesos de acumulación y reestructuración de reglas de juego. Estas se articulan en la particularidad de cada contexto, y una serie de disposiciones incorporadas como estudiantes, en sus experiencias previas en el sistema.

En este marco, tal como se consideró en el capítulo 6, la lógica de la situación presente cumple un papel central en reactivar parte de las experiencias pasadas, mediante esquemas de acción en sintonía, con diversas formas de reconocimiento, entre docentes y estudiantes, aunque de diferente alcance y sentido.

En los CESAJ, la apropiación gradual por parte de los estudiantes de reglas de realización y reconocimiento en la comunicación pedagógica (Bernstein, 1990), como se consideró en los capítulos 4 y 6, a partir de formas de un reconocimiento emocional-afectivo subyacente a las relaciones pedagógicas, los habilita para la conformación de un oficio de alumno promediando su tránsito por los itinerarios formativos, con una asistencia más regular y mayores capacidades para aprender a estudiar.

Se registra así, en base a la narrativa de sus docentes, un restablecimiento de la autoconfianza como resultado de dicho reconocimiento, en contraposición a sus experiencias de desprecio incorporadas en biografías previas que redundaría en mejores condiciones subjetivas para su inclusión y potenciales exigencias académicas del ciclo superior de la educación secundaria.

Bajo un mismo sentido, en las ER se configuran cambios radicales en la subjetividad de los estudiantes cercanos al egreso, y en los modos de transitar por las propuestas pedagógicas y el régimen por trayectos. Dichos cambios se concretan con el paso del tiempo y por lo tanto en los últimos niveles de los trayectos educativos con la reconfiguración del aprendizaje de reglas de juego y la interiorización de una mayor flexibilización, en el uso de tiempos y espacios, en fusión de sus propios ritmos de aprendizaje.

Esta reconfiguración de reglas de actuación en la vida escolar, luego de experiencias previas de exclusión con los límites propios del contexto de vulnerabilidad y la intermitencia de sus trayectorias se expresaría en similitud a lo registrado en los CESAJ, y de acuerdo a las entrevistas realizadas, y estudios previos, a modo de tendencia, y no generalizable para toda esta población adolescente, en una mayor regularización de la asistencia escolar, menores hitos de conflictividad y mayor concentración en clase; una cuestión altamente crítica en las instancias iniciales de reingreso.

No obstante, a diferencia de lo registrado en los CESAJ, algunos docentes de las ER jerarquizan el aprendizaje de un abanico de capacidades y procesos de mayor reflexividad orientados a la protección y defensa de sus derechos vulnerados ante las experiencias sociales de injusticia en diferentes esferas de su vida social.

Dichas capacidades, propio de lo que denomina Sen (1993) como actos o estados valiosos orientados a una mayor libertad y bienestar individual, no se restringen a sus círculos y lazos próximos de la vida privada. Al recobrar un mayor sentido de la autoestima, en relaciones de reconocimiento asociadas al plano jurídico, dichas capacidades son transferibles al espacio público en una posición más reflexiva, acerca de la vulnerabilidad de derechos de sus experiencias vitales y su implicación cotidiana desde su propia experiencia vital, en ruptura al abroquelamiento interno que significan la experiencia de inclusión conformista, trazada mayormente en los primeros años, que redundan en escasas posibilidades de implicarlos en deliberaciones colectiva a nivel institucional.

De todos modos, en estos procesos de reconocimiento mayormente híbridos, como se vino planteando en los anteriores apartados, se registra un reconocimiento limitado, emparentados como se considera en el capítulo 6 con actos de enunciación aspiracional (Bhabha, 2013) junto con registros de una escasa participación institucional, de devaluación de sus aprendizajes desde la representación de algunos de sus estudiantes, o con una escasa visibilidad de las variaciones del régimen académico, en lo relativo a los modos de cursada por trayectos y los espacios optativos de su plan de estudios.

En los BP también se observarían cambios en la subjetividad de sus estudiantes en línea a la configuración de un oficio para transitar en estas organizaciones, en tanto en el reingreso prima mayor ausentismo y esquemas de acción regidos por conductas individuales con prácticas aprehendidas de la tradición escolar.

Los modos de configurar el oficio de alumno, por lo tanto las reglas de circulación y participación en los BP, parecerían la expresión de un desandar de pedagogías prefigurativas que integran una instancia de impugnación de lo previo y de reglas de juego aprehendidas en anteriores procesos de escolarización y procesos de resistencia cultural, junto con regulaciones institucionales, de cursada en bloque o de una asistencia regular a clases, más cercana, paradójicamente, al formato tradicional de la educación secundaria común.

Desde los jóvenes, la comparación por el paso con ofertas por las que transitaban previamente se asocia con críticas a experiencias de autoritarismo, restricciones de libertades

u obturación a la participación y en una ausencia de reconocimiento a sus identidades y demandas juveniles. Ciertamente parecería que en este oficio de alumno prima desde el ideal de sus profesores un agenciamiento alternativo a autorregulación aprehendida en el sistema educativo. Este agenciamiento, implica más que una búsqueda de metas para desarrollo social como aspecto integral de la libertad (Sen, 1985) expresa un sentido de pertenencia e implicación en el bachillerato como comunidad de significados compartidos, que articula una capacidad de acción colectiva, como otra forma de sociabilidad y modo de reconfigurar el lazo social, en un marco de utopías y disputas sociales y educativas.

Es decir, en los procesos de sociabilidad y relaciones pedagógicas que se instituyen en estos BP se trataría de producir, junto a una retórica dialógica cuyo principio regulador es la práctica argumentativa con críticas radicales al poder y de resistencia (Sousa Santos, 2003), la fabricación de una identidad colectiva por las maneras de hablar con nuevas narrativas, pensar y actuar propios del capital militante; lo cual acarrea la capacidad de reconocerse a sí mismos y ser reconocidos como parte de esa misma comunidad. De este modo se destituiría discursivamente la figura o la identidad del joven pobre y vulnerable del momento inicial de ingreso al bachillerato.

De todos modos, esta configuración del oficio de alumno no es factible de transferir, de acuerdo a las entrevistas realizadas, de modo uniforme u homogéneo al conjunto del estudiantado que transita por estas organizaciones, primando en ciertos casos estrategias y lógicas de acción con un interés instrumental, puesto exclusivamente en la finalización de los estudios secundarios o la posibilidad del acceso a empleos de mayor calificación.

En definitiva esta fabricación de nuevas identidades colectivas, no es sin fisuras o mixturas. En las representaciones de los estudiantes se corrobora esta tendencia. En los mismos, si bien subyacen valoraciones de su experiencia escolar ligadas a una oportunidad para ampliar su horizonte de conocimientos o la posibilidad de implicación en espacios asamblearios asociadas a la convivencia y en menor medida a su participación en acciones de deliberación, movilización política o de formación para el trabajo, también se expresan ciertas brechas con la narrativa y retórica de sus docentes, las cuales se harían más evidentes al analizar sus anticipaciones de futuro tal como se analiza a continuación.

La idea del futuro resulta, como se analizó en el Capítulo 7 otro ítem a recapitular y constituye un enigma difícil de resolver para la sociedad en su conjunto, particularmente

para aquella población adolescente y joven que vive en CSV, con trayectorias educativas intermitentes y experiencias escolares fragmentadas, atravesadas por dinámicas de exclusión y menosprecio, propias de la crisis del lazo.

El enfoque de Guichard (1995) en torno a la interrelación entre la anticipación de futuro y experiencia escolar sin renunciar al condicionamiento de clase o de género, y de la sociología de las transiciones permitió reconstruir aproximaciones provisorias del futuro educativo de los estudiantes de los CESAJ, ER y BP. En los mismos, solo a modo de tendencia, sin la pretensión de su generalización, subyace un imaginario de movilidad, propio de la idea de salir del círculo social de desventajas, como tráfugas de clase (Lahire, 2004), trascendiendo las determinaciones sociales aunque sea de modo parcial, al tiempo que sus docentes aprecian y no impugnan, bajo un reconocimiento ético social de sus formas de vida y el esfuerzo por finalizar el nivel secundario y anticipar nuevos futuros educativos.

En los estudiantes de los CESAJ, el pasaje al ciclo superior de educación secundaria resulta, tal como se observó en el Capítulo 5 un proceso complejo de transición, no solo por sus trayectorias y diferencias entre régimen académico de CESAJ y el ciclo superior, sino por los niveles de cercanía (geográfica e intersubjetiva) respecto de los establecimientos, sus docentes y futuros pares del ciclo superior de la escuela secundaria.

De acuerdo al trabajo de campo, este pasaje ofrece menos dudas por las condiciones de posibilidad de transitar por instituciones cercanas a su espacio cotidiano de circulación y al conocimiento de sus docentes. De todos modos, aunque se reconoce su mediatez y lejanía para estos estudiantes, en tanto aún tienen que transitar por el ciclo superior, el futuro post-educación secundaria resulta opaco, con anticipaciones “paso a paso”, arraigados solo en algunos casos como salidas de formación profesional en oficios, o a narrativas ancladas en silencios prolongados a su cotidiano con sus estrategias de vida y lucha, y por lo tanto a un imaginario de futuro más incierto y de corto plazo.

En los estudiantes de las ER se ratificó en el campo de investigación, hallazgos de estudios previos, es decir una tendencia en la mayor parte de los casos a la continuidad en estudios superiores no universitarios en carreras cortas con salida laboral en relaciones asalariadas como la carrera de policías, enfermería o en profesorado de formación docente, y solo en casos excepcionales el imaginario de ingresar a la universidad.

De todos modos, la continuidad de los estudios post-egresos implicará una tensión difícil de sortear. Junto con las condiciones sociales de pobreza y vulnerabilidad, determinantes para que estos estudiantes se incorporen en el corto o mediano plazo al mundo del trabajo, entre otros eventos de sus cursos de vida, se presentaría también una brecha entre haber transitado por un régimen flexible con una multiplicidad de apoyos y acciones tutoriales, y las exigencias académicas de la cursada por instituciones de educación superior universitario o no universitario. Se reproduciría así el binomio inclusión-exclusión como parte de un círculo reproductivo que se traslada a otro nivel educativo.

No obstante, en los intentos de salidas individuales, se presentarían rupturas como extraños (Penchaszadeh, 2008) de su círculo social próximo a través de un salto de movilidad que le permitan, como líneas de fuga (Deleuze, 1980; 2001), no quedar circunscriptos a su posición social, como expresión de una franja de adolescentes segregados en el espacio social (Bourdieu, 1999).

En estos intentos de salida se habilitaría “en su imaginario” la transición a unas nuevas posiciones como incluidos o integrados, en un juego de distinciones con aquellos adolescentes de su comunidad (los forasteros, al decir de Elias, 2006); que, por diversidad de motivos, abandonaron sus estudios, más proclives a ser parte en sus territorios y barrios de residencia, de una extrema desafiliación y exclusión social (Saravi, 2007)

En un mismo sentido, los relatos de egresados de dichas instituciones registrados en el Capítulo 7, si bien marcan brechas entre el imaginario de dichos estudiantes, la situación socioeducativa en la que se encuentra inmerso y las dificultades por sostener sus trayectorias en otras carreras post-egreso, expresan sus obstinaciones para alterar su inclusión social, junto con otros soportes, que les provee su grupo familiar, afectivos e inclusiones temporarias e informales en diferentes segmentos del mercado de trabajo.

En los estudiantes de los BP, sus anticipaciones acerca del futuro educativo se construyen con dudas e incógnitas, como salidas individuales y con la conciencia de los límites que les imprime su condición social de vulnerabilidad.

Si bien esta tendencia pone en signo de interrogación la hipótesis que supone a la fabricación de una identidad colectiva como efecto de una sociabilidad política, y la inserción de sus estudiantes en diferentes redes y o espacios alternativos de las mismas organizaciones y movimientos sociales; si se registró que en aquellos estudiantes entrevistados vía grupos focales, habría una mayor amplitud en las elecciones de carreras de

educación superior que supera las fronteras culturales intergeneracionales y aquellas locales propias de sus contextos de vida, abriéndose a otros horizontes en cuanto a opciones formativas, no restringidas a la posición que ocupan en su espacio social.

Sin embargo, al considerar las trayectorias de los egresados que regresan a los BP en diferentes posiciones como estudiantes de profesorados o docentes, se registró huellas de su experiencia escolar asociadas a un ethos militante y a un sentido de comunidad que los impulsa, por su sentido de pertenencia, y antagonismo social, en volverse a refugiar en sus redes de sociabilidad y filiarse, en diferentes espacios socio educativos, y políticos (como por ejemplo: centro cultural, radio, profesorados para el nivel secundario, emprendimientos de economía social, espacios de formación internos) que se configuran en estas organizaciones y movimientos sociales en su gestión territorial local.

En base a estas tendencias cambiantes que se registran en los estudiantes y egresados de los BP, acerca de las anticipaciones de sus futuros, se ratifica en esta tesis la singularidad de la experiencia escolar a partir de la cual, mientras algunos jóvenes expresan visiones de sus futuro educativo sesgados por la individualización de la acción, en otros casos, mayormente en los egresados, se pone en juego una identidad colectiva asociada bajo un sentido de comunidad, al compromiso social (Dubet, 1989), con un lazo y vínculos comunitarios (Carrillo, 2002) que los impulsa a seguir siendo parte en otros roles, posiciones y o espacios institucionales, de los BP.

A modo de cierre e interrogantes finales

El desarrollo de esta tesis sobre las experiencias de reingreso a la educación secundaria, de adolescentes y jóvenes, y su vinculación con el lazo social, a partir de sus trayectorias por instituciones que alteran el formato escolar tradicional, formó parte de un proyecto de investigación de varios años, en una búsqueda por analizar modos de enfrentar procesos de desigualdad educativa que impactan en este nivel educativo, mediante mecanismos de discriminación y exclusión educativa.

Las investigaciones acerca de nuevas formas de lo escolar para el reingreso al nivel secundario, consideradas en la introducción y en diferentes capítulos de la tesis, detectaron, entre múltiples aspectos, *dos tensiones* persistentes en dichas variaciones organizativo y pedagógicas, ligadas a la posibilidad de ofrecer mecanismos de inclusión de nuevas identidades juveniles, los llamados “nuevos públicos” y de condiciones alternativas de

escolarización para el desarrollo de sus trayectorias y al mismo tiempo la profundización de procesos de fragmentación y segregación escolar.

Esta tesis sin eludir dichas tensiones, se concentró en una escala micro-institucional, estudiando la mediación que cumplen las experiencias de reingreso desde su dimensión subjetiva, con el lazo social como otro modo de contribuir al debate en torno a la alteración de los formatos para la educación secundaria y su papel en garantizar condiciones de escolarización para alcanzar mayores niveles de igualdad educativa.

Tal como se analizó en esta tesis, las experiencias de reingreso al nivel secundario, abordadas en esta investigación se configuran a partir de una multiplicidad de condicionamientos estructurales asociados a condiciones sociales de pobreza y vulnerabilidad, contextos institucionales con variaciones en la forma escolar, junto a biografías previas de exclusión del sistema educativo y procesos intersubjetivos vinculados a diferentes modos de sociabilidad y reconocimiento.

En esta investigación se registró una serie de indicios acerca de singularidad que adoptan las experiencias de reingreso de adolescentes y jóvenes, en los CESAJ, ER y BP, en su vinculación con los procesos de sociabilidad y subjetivación de los adolescentes y jóvenes, como ser: una integración inestable a las condiciones de escolarización, junto con trayectorias intermitentes, la configuración del oficio de alumno, las anticipaciones y nuevos imaginarios de sus futuros educativos (impensables quizá previo al reingreso); diferentes formas de reconocimiento intersubjetivos y el sentido del refugio, que los estudiantes subjetivan de su experiencia por dichas instituciones bajo un sentido de formar parte o ser parte (Frigerio, 2016), como expresión de cierta filiación y pertenencia social

Dichos indicios darían cuenta de cambios o modificaciones de las formas del lazo social, en una tensión dinámica entre exclusión e inclusión social y educativa, condicionadas, en un plano estructural, por las constricciones de las CSV y las posibilidades (subjetivas e institucionales), de rupturas, como giros de existencia, y desplazamientos en sus cursos de vida.

Ante el hecho de no formar parte de lo común, como expresión de la exclusión y de vidas dañadas, tal como señala Frigerio (2006) la filiación simbólica, implicaría “reconocer, registrar, ser anfitrión de la presencia del otro como semejante es un modo de inscribir otro en el tronco común del principio de igualdad” (p.13).

En este sentido, luego de atravesar itinerarios sociales de exclusión y debilitamiento o fragilización del lazo, y recuperando a Carballada (2013) en su lectura sobre la intervención en el trabajo social; la experiencia de reingreso facilitaría para esta franja de adolescentes y jóvenes, a modo de tendencia, la recuperación de la palabra, el encuentro con el otro, es decir re vincularía “al sujeto con la cultura, con los otros, con su historia.” (p.4).

Estos cambios producidos durante los procesos de sociabilidad mediados por la experiencia de reingreso, tiene entre sus sustentos teóricos, como se analizó en esta tesis (Capítulo 6); la tesis de Lahire (2006) (en su crítica al concepto de habitus y de transferibilidad generalizada), sobre la pluralidad de la socialización, múltiple y heterogénea, la heterogeneidad del stock de esquemas de acción incorporados por el sujeto, y el papel de los contextos de actuación, por lo cual, en base a analogías prácticas, se producirían acciones que retoman aspectos propios de la experiencia vivida (en contextos similares o en otras esferas sociales); dado un desajuste de la posición del actor con la estructura social, y por lo tanto, el despliegue de acciones y o comportamientos, no necesariamente similares a los incorporados en otros contextos sociales, dada la singularidad de la acción que considera Martuccelli (2006).

Por otra parte, la teoría de los soportes (Martuccelli, 2006, Araujo y Martuccelli, 2010) y los estudios ya realizados sobre las ER (Vazquez, 2011; Nobile, 2013) y los hallazgos de esta investigación dieron cuenta como ciertos vínculos intersubjetivos objetivados en el grupo familiar u otros referentes próximos, se constituyen en motor de las decisiones para retomar los estudios secundarios, al mismo tiempo que un lazo para sostener los procesos de reingreso de estos estudiantes a este nivel educativo.

Asimismo , entre los aspectos que intervienen en esta mediación entre la experiencia de reingreso y lazo social, se ubican en una suerte de interdependencia diferentes condiciones de escolarización que albergan las instituciones que alteran el formato escolar en escenarios estatales públicos y del campo de la sociedad civil (o en su defecto públicos no estatales), y las particulares formas de reconocimiento (Honneth, 1997) que subyacen a las relaciones pedagógicas durante los procesos de sociabilidad, de las que derivan la fuerza de los vínculos (débiles o fuertes)¹⁶⁹, propios del capital social (Granovetter, 1973).

¹⁶⁹ Como se analizó en el Capítulo 1, Granovetter, 1973 en su enfoque sobre el Capital Social, diferencia los lazos débiles que suponen una aproximación a puentes en una red, con aquellos con los que uno tiene un vínculo de menos cercanía y pueden pertenecer a círculos socialmente distintos de lazos fuertes que nos unen a personas que tienen relación con nuestro entorno social próximo.

Reconociendo esta interdependencia entre un plano estructural, y subjetiva cabe la pregunta si ¿resultaría posible considerar, un esquema tentativo de diferentes formas o estilos, con que se reconfigura de modo singular el lazo social (en su dimensión material y simbólica), con la mediación de la experiencia de reingreso y considerando los diferentes formatos educativos de reingreso y formas de reconocimiento?

El estudio realizado en los CESAJ con docentes y estudiantes, daría cuenta que con la mediación de la experiencia de reingreso y los procesos de sociabilidad, se produciría una reconfiguración de los lazos de dichos adolescentes, mayormente fuertes, y limitados, a relaciones próximas en dichos Centros y por lo tanto a una inclusión restringida al sistema educativo. En dichas instituciones, las relaciones de reconocimiento emocional y afectivo de sostén de las trayectorias de los estudiantes, habilitarían por su carácter de proximidad y personalización, a la configuración un oficio de alumno con experiencias mayormente conformistas, como modos de integración a sus contextos particulares de actuación, con el riesgo que se incrementen procesos de mayor segregación y cierre de conductas propio del capital social negativo (Portes, 1999) asociados a lazos fuertes.

No obstante, lejos de pensar un proceso acabado, sin aperturas o modificaciones, desde estos lazos, en clave relacional, se presentarían posibilidades de apropiarse de capacidades instrumentales para estudiar y responder a exigencias académicas del ciclo superior de la educación secundaria. Si bien, las anticipaciones de estos estudiantes de futuros educativos, por opciones profesionalizantes, si bien por sus condiciones de vida, cristalizan procesos de reproducción social, denotarían tal vez y a partir de su experiencia, intentos de mejora y salida individual de sus condiciones de existencia con sus deseos o sueños de inscribirse en carreras cortas (a modo de ejemplo de formación profesional, seguridad o profesorado docente) como un proceso de distinción respecto de sus pares próximos que abandonaron el nivel secundario y a nivel intergeneracional.

En los estudiantes de las ER, si bien los procesos de sociabilidad se expresan bajo la tensión entre la oposición individual y la integración, enroladas en un modo de subjetivación conformistas a diferencia de los adolescentes de los CESAJ con la mediación de la experiencia, pese a sus trayectorias escolares intermitentes, se reconfigurarían, en ciertos casos, *lazos de transición*, y *débiles*, particularmente en aquellos que lograron permanecer en estas instituciones y no abandonar, es decir lazos que los habilitará a transitar, como

líneas de fuga, por otros escenarios educativos de educación superior o escenarios laborales de menor nivel de precarización.

A través de dichos lazos, los estudiantes dispondrían de un mayor caudal de relaciones impersonales como capital social, y en ciertos casos, la formación en capacidades asociadas en clave de agencia a la defensa de sus derechos entre los cuales tal como lo considera Sen (1993) se encuentra el bienestar, tal como resulta considerado en el IDH (capítulo 2) u otros valores y metas por alcanzar, que en el marco de la autonomía los sujetos consideren importantes para sus vidas, como expresiones tal vez de un autorespeto y mayor autoestima, vulnerados en sus trayectorias sociales y su vida ciudadana.

Dichas expresiones, en antagonismo al menosprecio (Honneth, 1997) se constituirían en emergentes de relaciones de reconocimiento jurídico moral y ético social, que excede los confines de sus vidas privadas, su comunidad o territorio más próximo. En este sentido, los lazos de transición implicarían para los estudiantes que transitan por las ER, un prototipo híbrido, por la combinación de relaciones de tutelaje con otras formas de sociabilidad donde el otro es reconocido como sujeto de valores y demandas legítimas que superan el plano de la supervivencia y el cuidado de la esfera privada y se extienden al campo de la ciudadanía.

De ahí que, por las entrevistas realizadas se despliegan en sus narrativas no solo el agradecimiento conformista a dichas instituciones y sus docentes, sino también visiones críticas, en ciertos casos de devaluación en torno a sus propias experiencias formativas en dichas instituciones.

En los estudiantes de los BP, dada la identidad de estas organizaciones, su dispositivo pedagógico emergente y la particularidad de los procesos de sociabilidad política y reconocimiento, se podría considerar la reconfiguración de *lazos de insubordinación y comunitarios*, a partir de procesos de subjetivación política e interiorización de un capital militante, aunque no resulte necesariamente transferible al universo de estudiantes que transitan por estas organizaciones, con lo cual también convivan experiencias y acciones instrumentales, asociados a procesos de una mayor individualización de la acción, sin formar parte necesariamente de una identidad colectiva.

De todos modos en el marco de procesos colectivos que promueven los BP, de antagonismos y alianzas con otros actores sociales bajo la mediación de la experiencia de reingreso se internalizaría, con la singularidad de cada caso abordado en esta tesis, un caudal de lazos débiles que amplifican el capital social y la apropiación de un sentido de

comunidad, como un “nosotros” (Maneiro, 2012) que les garantizaría una mayor filiación como iguales en un opacamiento de sus diferencias y un refugio de protección y resistencia cultural y política.

Cabe señalar que más allá que esta hipótesis se base en evidencias alcanzadas en el propio campo de investigación, esta perspectiva en torno a la reconfiguración del lazo con cierta asociatividad a determinadas condiciones de escolarización y formas de reconocimiento, pretende, ser parte de una hipótesis de escenarios posibles, sin por esto afirmar, cierta correspondencia lineal entre experiencia de reingreso, condiciones de escolarización y lazo social. Por otra parte, tendría que ponerse a prueba en nuevos estudios en función de otras estrategias metodológicas de carácter etnográfico o inclusive de mayor escala, con una mayor diversidad de casos, que exceden los alcances y viabilidad de desarrollo de esta tesis.

En este marco, se abren nuevos desafíos pedagógicos y organizativos para pensar desde los planos político e institucional, no solo modos de fortalecer las condiciones de escolarización que alteran el formato escolar tradicional, con mayores dispositivos intersectoriales que exceden la órbita escolar y que incidan de modo más gravitante en las trayectorias escolares que se reproducen con intermitencia y abandono.

También se podría pensar en el potencial de estos nuevos formatos de reescolarización para articular procesos de individualización necesarios para atender los ritmos singulares de aprendizaje, en el terreno curricular, con relaciones pedagógicas que habiliten la formación en capacidades en el sentido de agencia como indicadores para una ciudadanía democrática, a partir de su reconocimiento, y una efectivización de derechos bajo un horizonte de mayor igualdad y justicia educativa.

APARTADO BIBLIOGRÁFICO

INTRODUCCION

- Abelenda, N; Canevari, J; Montes, N (2016) Territorios de mayor vulnerabilidad social en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recorrido en perspectiva histórica sobre aspectos estructurales no resueltos Población de Buenos Aires, vol. 13, núm. 23, abril, 2016, pp. 7-30 Dirección General de Estadística y Censos Buenos Aires, Argentina.
- Abramovich, V (2006) Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo. Revista CEPAL 88. Santiago de Chile.
- Acosta, F (2012) La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. Cuadernos De História Da Educação, 11(1). Recuperado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17534>
- Acosta, F y Terigi, F (2015). Experiencias de cambio en la escuela secundaria con foco en las políticas destinadas a la reinserción y permanencia de los jóvenes en la escuela en América Latina y en Europa. Publicaciones Eurosocial Madrid, España.
- Autoridad de Cuenca Matanza y Riachuelo (ACUMAR) (2012). Dirección General de Salud Ambiental. Informe de la Evaluación Integral de Salud en Áreas de Riesgo (EISAR) de la Villa 21-24, Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).
- Agamben, G. (2004), Infancia e Historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia. Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- Aguiló, V; Wahren, J (2014). Los bachilleratos populares de Argentina como “campos de experimentación social” Argumentos, vol. 27, núm. 74, enero-abril, 2014, pp. 99-117 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México
- Alvarez Uria, F y Varela, J (1991). Arqueología de la escuela. Editorial La Piqueta.
- Álvaro, D, (2017) La metáfora del lazo social en Jean Jacques Rousseau y Emile Durkheim. Papeles del CEIC, vol. 2017/1, papel 173, CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva), UPV/EHU Press,

- Amparan, A, (2018) Los marcos de la experiencia. The Frames of Experience. Sociológica, año 33, número 93, enero-abril de 2018, pp. 87-117. Revista del Departamento de Sociología. Universidad Autónoma Metropolitana. México
- Ampudia, M y Elisalde, R (2008) Bachilleratos Populares en la Argentina: movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular. Polifonías Revista de Educación - Año IV N° 7 -2015 - pp 154-17
- Araujo, K, Martuccelli, D (2010). La individuación y el trabajo de los individuos Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n. especial, p. 077-091
- Baquero, R; Diker, G y Frigerio, G (comps) (200). Las formas de lo escolar, Buenos Aires, Del estante editorial, Buenos Aires.
- Benjamín, W. (1982). Experiencia y pobreza [1933]. En Discursos interrumpidos I. Madrid: Taurus.
- _____ (2001). El narrador [1936]. Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV. Madrid: Taurus. Trad. de Roberto Blatt.
- Bogdan, R y Taylor, S, J (1984). Introducción a los métodos cualitativos. Ediciones Paidós. Barcelona.
- Bolívar, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. Arbor CLXXI, Vol 171, No 675 Consejo Superior de Investigaciones Científicas. España
- Botinelli, L Sirviente, V. (2006) Prevención del fracaso escolar en el Mercosur: las experiencias de las organizaciones de la sociedad civil. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006.
- Bourdieu P (1997); Méditations pascaliennes. Seuil, Paris.
- Bourdieu y Saint Martin, 1998, “Las categorías del juicio profesoral”. En: Propuesta Educativa Nro. 19, Año 9, (pp. 4-18). Buenos Aires: FLACSO.
- Bourdieu, P. (2007). Él sentido práctico - la ed. - Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2007. 456 p ; 23x16 cm.
- Bourdieu, P y Passeron, J C (2009) Los herederos: los estudiantes y la cultura Pierre - 2a ed. -Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2009.
- Braga, W (2004) Procesos de exclusión e inclusión social de jóvenes en el contexto urbano brasileño: un análisis de trayectorias de violencia y estrategias de resistencia. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Políticas, Departamento de Psicología Social

- Braslavsky, C, 1985. La discriminación educativa en Argentina. Mino y Dávila, Bs As Argentina.
- Bresser Pereira, L y Cuñil Grau, N (1998) Lo público no estatal en la reforma del Estado, Bs As CLAD. Paidós.
- Briscioli, B, Toscano, A G. (2012) La escolarización secundaria obligatoria. Dos estudios sobre políticas destinadas al reingreso de adolescentes y jóvenes a la escuela en Argentina Seminario Internacional: Políticas, Sujetos y Movimientos Sociales en el Nuevo Escenario Latinoamericano, en Santiago de Chile.
- Briscioli, B. (2013). Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares. Tesis de Doctorado, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos
- Brusilovsky, S (2006) con la colaboración de Cabrera; M.E. Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción. Noveduc, Buenos Aires
- Calvo, G, Ortiz, A, Sepúlveda, E (2009). La Escuela Busca al Niño. EUROSOCIAL OEI. Madrid España.
- Canevari, J, Catalá, S y Montes, N (2011). La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Dinámica de la matrícula y desafíos institucionales para la inclusión. Dirección de Investigación Educativa. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Carnelli, L, y Furfaro, J (2015). Entre la Autonomía y el reconocimiento: las complejas relaciones entre los Bachilleratos Populares y el Estado en el caso de la Ciudad de Buenos Aires (2008-2014). XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Castañeda, Vanesa et al. El barrio obrero conocido como Villa 21-24 Zavaleta: Una historia de dificultades, luchas y conquistas. Buenos Aires, Espacio Memoria y Derechos Humanos, 2012.
- Castel, R. (2004). La inseguridad social. Argentina: Manantial
- Castel, R, Kessler, G, Merklen, D, y Murard, N. (2013). Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente? Bs As, Paidós

- Castorina, J (Comp.) (2005) Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad (pp. 205-238). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CEPAL UNESCO. OREALC. (1992). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Libro de la CEPAL 33. Santiago de Chile.
- Chavez, M (2010). Jóvenes, territorios y complicidades: una antropología de la juventud urbana, Espacio Editorial. Buenos Aires.
- Comisión de la Comunidad Europea (1996). Libro blanco de la Comisión Europea Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Cosacov, N. (2014). Habitar la centralidad. Trayectorias residenciales y usos cotidianos del espacio urbano de residentes del barrio de Caballito, Buenos Aires. (Tesis de doctorado). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Cohen, I (1996) Teoría de la Estructuración. México: McGraw Hill
- Cravino, M (2014) (comp) Derecho a la ciudad y conflictos urbanos La ocupación del Parque Indoamericano. - 1a ed. - Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2014.
- Chinigioli, E (2012) Bachilleratos populares. Construyendo contrahegemonía. La experiencia de los Bachilleratos Populares en Movimientos Sociales de la Ciudad de Buenos Aires. Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales Carrera de Sociología. Tesina.
- Cruz Santana, J (2017) El concepto de experiencia en Victor W. Turner, E. P. Thompson y Anthony Giddens: Un diálogo entre antropología social, historia y sociología. Sociología Histórica: Revista de investigación acerca de la dimensión histórica de los fenómenos sociales, N°. 7, 2017 P.345 /375. Universidad Autónoma Metropolitana, México
- Dirección Provincial de Planeamiento. Dirección de Información y Estadística (2009) Situación educativa de los adolescentes de la Provincia de Buenos Aires. Una mirada a las transformaciones de los últimos años. Direccion General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires.
- De Grande, Pablo (2013). Aportes de Norbert Elias, Erving Goffman y Pierre Bourdieu al estudio de las redes personales. Andamios, 10 (22), 237-258

- De la Garza, E. (1992) *Crisis y Sujetos Sociales en México*. México: Miguel A. Porrúa.
- Delgado, J. (coord.) (1995) *Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Ed. Síntesis
- _____ (2001) Subjetividad, cultura y estructura. Iztapalapa, *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. Número 50. P.83-104. Universidad Autónoma Metropolitana
- De Virgilio, M (2012) Estrategias habitacionales de familias de sectores populares y medios residentes en el área metropolitana de Buenos Aires (Argentina) *Revista de Estudios Sociales* 44 (on line). P.158-170
- D'Aloisio, F. (2017). Jóvenes y sociabilidad escolar: Aprendizajes que sostienen determinado orden social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 101-115. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales (Colombia)
- Denzyn, N. y Lincoln, Y (2011) (comps). *Manual de Investigación cualitativa Volumen 1*. GEDISA., Buenos Aires.
- Dubet, F y Martuccelli, D (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada. Buenos Aires.
- Dubet F y Martuccelli, D (2000). *En qué sociedad vivimos*. Editorial Losada. Buenos Aires
- Dubet, F. (1987). *La Galère: Jeunes en survie*. Paris, France: Seuil.
- Duschatzky, S (2007). *Maestros errantes: experimentaciones sociales en la intemperie*. Paidós, Buenos Aires.
- Dussel, I y Finocchio, S; 2003 (comp). *Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis* Fondo de Cultura Económica de Argentina. Buenos Aires, 2003
- Dussel, I (2004) *Inclusion y exclusión en la escuela media argentina: una perspectiva posestructuralista*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 305-335, maio/ago.
- _____ (2004) *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. 2004. Disponible en la World Wide Web.
- Eroles, D Hirmas, C (2006) *Experiencias educativas de segunda oportunidad: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin América and the

- Caribbean [544], Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [96]
- Espinosa, V (2005). Redes. Enfoques y aplicaciones del análisis de redes sociales”. Ediciones Universidad Bolivariana. Santiago de Chile
- Espinoza Díaz, O; Loyola Campos, J; Castillo Guajardo, D; González Fiegehen, L (2016) Evaluación de los programas de reescolarización en Chile: la perspectiva de los estudiantes *Educação e Pesquisa*, vol. 42, núm. 4, octubre-diciembre, pp. 969-986. Universidade de São Paulo São Paulo, Brasil
- Espinoza, F (2013) Grietas en el tejido social. Experiencias biográficas de jóvenes montevideanos desde los “lugares” del espacio social. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencia Social con Especialidad en Sociología Centro de Estudios Sociológicos Doctorado en Ciencia Social con Especialidad en Sociología. Promoción 2008-2012
- Enriquez, E (2011). *Désir et résistance: la construction du sujet*. Parangon. Francia. 2011.
- Fascioli, A (2011) Justicia social en clave de capacidades y reconocimiento. *ARETE*.
Revista de Filosofía Vol. XXIII, N° 1, 2011 pp. 53-77. Departamento de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)
- Feijoo, M (2002) Argentina. Equidad social y educación UNESCO. IIEP Buenos Aires. Sede Regional
- Feixa, C (1994) De las bandas a las culturas juveniles. Estudios sobre las culturas contemporáneas, Numero 015 pp 139- 170 Universidad de Colima. México
- Feldfeber, M (Comp) (2003). Estado y Reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina. Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo NOVEDUC.
- Feldman, D; Atorresi, A Mekler, V (2013). Planes y programas para mejorar el aprendizaje y reducir el fracaso en la educación básica en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. Año 4 N°4 / 2013 / ISSN 1853-3744 / Dossier Nuevos tiempos para los sistemas públicos de educación.
- Feldman, S, et al (2002) Sociedad y Sociabilidad en la Argentina de los 90. Universidad Nacional General Sarmiento. UNGS. Editorial Biblos
- Fernández, C; Cejudo Cortés, CM, González-Faraco; JC Marchena, J (2016)
Al borde del precipicio: las Escuelas de Segunda Oportunidad, promotoras de

- inserción social y educativa *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 6, 95-109 New Delhi, INDIA
- Filmus, D (1987): *Primer año del colegio secundario y discriminación educativa*". Serie de Documentos e Informes de Investigación, Buenos Aires: FLACSO.
- Fichte, J. G. (1796/7). *Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschaftslehre*. En Johann Gottlieb Fichte: *Sämmtliche Werke*. (Tomo iii). Hrsg. v. I. Hermann Fichte (Ed.). Berlín: Walter de Gruyter, 1971
- Freire, P (1993): *Pedagogía de la esperanza: un encuentro con pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.
- Freire, P. (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- Freire, P. (1997): *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios a la práctica educativa*. Paz y Terra. Colección Lectura.
- Freud, S. ([1927] 2006). "El porvenir de una ilusión". En Freud, S. *Obras Completas*, Volumen XXI, (pp.1-55). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1930] 2006). *El malestar en la cultura*. En Freud, S. *Obras Completas*, Volumen XXI (pp. 57-140). Buenos Aires: Amorrortu
- Frigerio, G; Diker, G (dir) (2009) *Los proyectos de inclusión educativa y la problemática de su evaluación*. Programa Eurosocietal Educación. Proyecto: «Indicadores y procedimientos para el monitoreo y evaluación de proyectos de inclusión y promoción educativa». CEM, Buenos Aires
- Frigerio, G, Korinfeld, D, Rodríguez, C (coords). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Noveduc. Ensayos y experiencias. Buenos Aires
- Gadotti, M (2008). *Paulo Freire Contribuciones para la pedagogía*. CLACSO, Bs As.
- García, J, (2011), *Aprendiendo a hacer escuelas. Las complejas y dinámicas relaciones entre "Bachilleratos Populares" y Estado*. Universidad de Buenos Aires Facultad de Filosofía y Letras Maestría en Antropología Social.
- Gentili y Frigotto, 2000; *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Colección Grupos de Trabajo de CLACSO, Bs As.
- Gentili, P, Sverdlik, I, Saforcada, F, Stubrin, F, Gluz, N (2011). *Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación* 1a ed. - Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, 2011.

- Giddens, A (1976), *Política y sociología en Max Weber*, España, Madrid: Alianza.
- _____ (1995b), *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*, España, Madrid: Península.
- _____ (2006): *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu (3ª reimpr)
- Giorno, M (2014) *Los patrones de ocupación informal. En el barrio los Eucaliptus*. (San Martín) Provincia de Bs As. Gestión de Espacios Costeros (GEC), FADU, UBA. Secretaría de Investigaciones | FADU | UBA
- Giovine R.; Martignoni L. (2011) “La escuela media bajo el mandato de la obligatoriedad” en Cuadernos CEDES (Centro de Estudos de Educação e Sociedade), Dossiê: Juventude e ensino médio: território de práticas, marcos legais e formação. Vol. 31, n. 84, maio - ago. Campinas, Brasil (pp. 175-194).
- Giovine, R (2012) *El arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial. Bs As
- Giovine, R. y Martignoni, L. (2014). “Lo socioeducativo y la tensión libertad/seguridad en las políticas y prácticas de inclusión educativa”. En: Corbalán. M. A. (Comp.). *La cultura al poder. Red de educación, cultura y política en América Latina*. Buenos Aires: Biblos.
- Gluz, N (2012) *Reduccionismos en los diagnóstico, selectividad social en los resultados. Los sentidos de la exclusión en las políticas educativas argentinas*. En Gluz, y Arzate Salgado, J. *Debates para una reconstrucción de lo público en educación*. Universidad Nacional General de Sarmiento. RIEPS.
- Gluz, N (2013). *Alternativas escolares en movimientos sociales y procesos de subjetivación política*. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Goffman, E (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*.- 1a cd. 3a reimpr.- Buenos Aires: Amorrortu,
- Goffman, E (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Amorrortu. Buenos Aires
- Goffman, E (2006a) [1974]. *Frame Analysis: los marcos de la experiencia*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Gómez, M (2013) Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México.
- Granovetter, M S. (1973). The strength of weak ties, en *American Journal of Sociology*; vol 78, nº 6. (pp. 1360 - 1380)
- Greene, S. y Hill, M. (2005). Researching children's experience: methods and methodological issues. En S. Greene y D. Hogan (Eds.) *Researching children's experience. Approaches and methods* (pp. 1-21). London: SAGE.
- Grilla, J (2001) (coord.). El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI Editorial Graó, Barcelona
- Grinberg, S (2008). Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. Ed. Miño y Dávila. Bs. As. – Argentina.
- Guber, R (2008) El salvaje metropolitano Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Editorial Paidós, 2004. Buenos Aires.
- Guelman, A. (2014) Pedagogía y política: la formación para el trabajo en los movimientos sociales. El caso de la Escuela de Agroecología de MOCASE-VC (2009-2012). Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación.
- _____ (2018). Pedagogías descolonizadoras: formación en el trabajo en los movimientos sociales / Gabriel Corbalán [et al.] - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Colectivo; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.
- Guzman, C; Saucedo, C. La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década (1992-2002). In: DUCOING, Patricia (Coord.). *Sujetos, actores y formación. Tomo II. México, DF: COMIE/IPN/Grupo Ideograma, Colección La investigación educativa en México, 2005. p. 641-832*
- Hall, Stuart. (1994) "Estudios culturales: dos paradigmas". *Revista Causas y azares*, N° 1, Buenos Aires, 1994, pp.27-44
- Hamui Sutton y Varela Ruiz, 2013 La técnica de grupos focales. *Investigación educ. médica [online]*. 2013, vol.2, n.5, pp.55-60. ISSN 2007-5057.
- Hernández Sampieri, R, Fernández Collado, C Baptista Lucio, M, (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill / Interamericana Editores. S.A. DE C.V. México.
- Herrera Gómez, M y Soriano Miras, R, M (2004) La teoría de la acción social en Erwin Goffman, E *Revista de sociología*, N° 73. Dialnet.

- Herzer, H (comp) (2012) Barrios al sur. Renovación y pobreza en la Ciudad de Buenos Aires Buenos Aires, Edición Café de las Ciudades.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). Censo Nacional de Población y Vivienda (2010). República Argentina.
- Jay, M (2009). Cantos de la experiencia Variaciones modernas sobre un tema universal Paidós, Buenos Aires, 2009 [ed. original inglesa 2005], 498 pp.
- Jodelet, D (1986 [1984]). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: S. . Moscovici (Ed.), Psicología Social II : Pensamiento y vida social (pp. 469-494).
- Katzman, R. 2001 Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. Revista de la CEPAL 75, Santiago de Chile.
- Kiel, L (2017). La teoría de los discursos: una herramienta caleidoscópica Facultad de Psicología. UBA/ Secretaria de investigaciones. Anuario de Investigaciones. Volumen XXIV
- Krichesky, M. (coord.); Migliavacca, A; Saguier, M; Medela, P; (2007): Escuelas de Reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos. Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
- Krichesky, M (2014). Políticas de re escolarización en la Provincia de Buenos Aires Análisis de la incidencia de los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) en el cumplimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria.
- Krichesky, M y Giangreco, S (2019). La experiencia de reescolarización en la educación secundaria: aportes de la investigación en nuevos formatos educativos", en íd. et al., Escuela, trayectorias y territorio. Aportes para pensar la política educativa, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, en prensa.
- Krueger, R. A. (2000). Focus groups: A practical guide for applied research (3.a ed.). Thousand Oaks, CA, EE. UU.: Sag
- Lacan, J. ([1969-1970] 2004). El Seminario, Libro 17: El reverso del psicoanálisis. Buenos Aires: Paidós
- Lahire, B (2005a), De la teoría del habitus a una sociología psicológica”, en Bernard Lahire (dir.), El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas, Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 143-180.
- Lahire, B, (2004). El hombre plural Los resortes de la acción. Edición Bellaterra. Barcelona.

- Langer, E (2011). 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 de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires
- Larrondo, M (2009) ¿Nuevos alumnos?: la construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la Ciudad de Buenos Aires. Universidad San Andrés.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia en sí. En Larrosa, J. Escuela, Poder y Subjetivación. Las ediciones de la Piqueta. Madrid
- _____ (2006) Sobre la experiencia». Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna, [en línia], 2006, Núm. 19, p. 87-112
- _____ (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C Larrosa, J, 2009En Editorial FLACSO y Homo Sapiens Bs As.
- Leiss, R (2005) La educación popular en derechos humanos y la construcción del sujeto democrático. Revista Decisio. CREFAL México
- Lema, C (2011) La conformación identitaria en la articulación de los lazos y redes sociales en el conurbano bonaerense. 10º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Asociación Argentina de Estudios del Trabajo (ASET). 10º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Bs As.
- Lévinas, E. (1977). Totalidad e Infinito: ensayo sobre la exterioridad. Editor: Sígueme Salamanca.
- Link, F y Valenzuela, F 2014 Sociabilidad en contextos de fragmentación urbana. Inclusión y exclusión metropolitana en Santiago de Chile Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales, Pontificia Vol. VIII –pp. 149-168 – Resultado de investigaciones - Proyección Universidad Católica de Chile
- López, N 2011 (coord.) Escuela, identidad y discriminación 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IPE-Unesco, 2011.
- Lopez, N 2005. Las Nuevas leyes de educación en América Latina: una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región. UNESCO. IIEP Buenos Aires. Sede Regional [250], Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación [2]

- Loyo, A y Calvo, B 2009. Los Centros de transformación educativa. EUROSOCIAL OEI. Madrid España
- Maddoni, P. (2014). El estigma del fracaso escolar: nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación. Argentina, Paidós, Buenos Aires.
- Mancebo, M; Monteiro, (2009). El Programa de Aulas comunitarias de Uruguay. Un puente hacia la inclusión en la educación media. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 7, núm. 4, 2009, pp. 277-291 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España
- Marchesi, A Blanco, R, Hernández, L (2014) Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid.
- Marcos, G Mera, S, Di Virgilio MM (2015). Contextos urbanos de la Ciudad de Buenos Aires: una propuesta de clasificación de la ciudad según tipos de hábitat; Universidad Autónoma del Estado de México. Centro de Investigación y Estudios Avanzados de la Población; Papeles de Población; 21; 84; 6-2015; 161-196
- Marshall, T. H. y Bottomore, T. (1998), Ciudadanía y clase social, Madrid, Alianza.
- Mella, O (2000) Grupos Focales (“FOCUS GROUPS”). Técnica de investigación cualitativa. Publicado como Documento de Trabajo N° 3, CIDE, Santiago, Chile
- MIDE, UC, 2017. Estudio sobre Escuelas de Segunda Oportunidad. Sistematización y análisis de Experiencias internacionales. Encargado por MINEDUC-UNICEF, Santiago, Chile Cortes, F, Concha, M; Díaz, C Retamal, C, Ramos, J,
- Michí, N 2010. Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurais Sem Terra y Movimiento Campesino de Santiago del Estero-VC, Buenos Aires, Editorial El Colectivo
- Montesinos, M, Schoo, S (2015). Políticas de re vinculación y terminalidad escolar. Reflexiones en torno a los abordajes contemporáneos orientados a universalizar la educación secundaria. Serie La Educación en Debate / N° 19. Área de Investigación y Evaluación de Programas Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) Subsecretaría de Planeamiento Educativo Secretaría de Educación Ministerio de Educación de la Nación
- Morgan, D. L. (1997). Focus groups as qualitative research (2.a ed.). Thousand Oaks, CA, EE. UU: Sage.

- Moscovici, S (2000). Social representations. Explorations in Social Psychology. Polity Press, Cambridge
- Moscovici, S. Psicología social. Vol. II. Editorial Paidós, Buenos Aires
- Muñoz, E. 2008. Vínculo pedagógico, lazo social y transmisión. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación y Vínculos. Año I, N° 1, 2018. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER.
- Mussi, R. (2012) La teoría de la estructuración en Giddens y su silencio. FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES – Sede Argentina
Tesis de Maestría en Sociología. Bs As.
- Nicastro, S y Greco, M (2009) Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- Nieto, J. M. (2001). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12, 1 Universidad de Granada
- Nobile, M, (2013) Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Tesis (Doctorado en Ciencias Sociales. FLACSO, Argentina
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). CEPAL (2010). Metas 2021. Madrid. España.
- Ortiz Palacios, L (1999) Acción, Significado y Estructura en la Teoría de A. Giddens
Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, vol. 6, núm. 20, septiembre, 1999
Universidad Autónoma del Estado de México
Toluca, México
- Oszlak, O (1982): Los sectores populares y el derecho al espacio urbano, en Punto de Vista, No. 16, Buenos Aires.
- Palumbo, M (2017). Dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en dispositivos pedagógicos de formación política: Un estudio en movimientos populares multisectoriales del Área Metropolitana de Buenos Aires (2011-2015). Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación.

- Pautassi, 2015 Los derechos en las políticas sociales Desafíos teóricos y opciones estratégicas Año 5 - Nro. 10 - Revista "Debate Público. Reflexión de Trabajo Social" - Artículos centrales
- Pautassi, L 2007. El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos Naciones Unidas. CEPAL Unidad Mujer y Desarrollo Santiago de Chile.
- Pineau, P (2001) Por qué triunfo la escuela? O la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En Pineau, P Dussel, I y Caruso, M . La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós. Bs As
- Pinheiro Barbosa., L (2013) Pedagogías alternativas. El Movimiento de los Sin Tierra y el Movimiento Zapatista. En Gómez, M (2013) Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México.
- Pinkasz, D (2015) Sobre la escuela como eje del cambio de las políticas de educación secundaria en Argentina”, por. Propuesta Educativa Número 44 – Año 24, Vol2 – Págs. 8 a 23
- Poggi, M y Neuroti, N 2004, Alianzas e innovaciones en proyectos de desarrollo educativo. UNESCO 2004 International Institute for Educational Planning Paris, Francia IPEE - UNESCO - Sede Regional Buenos Aires.
- Popkewitz, T (2010) Inclusión y exclusión como gestos dobles en política y ciencias de la educación. Revista Propuesta Educativa. N° 33. FLACSO. Buenos Aires.
- Quevedo, L (2008), Identidades, Jóvenes y Sociabilidad una vuelta sobre el lazo social en democracia. IFHC Instituto Fernando Henrique Cardoso y el CIEPLAN. Corporación de Estudios para Latinoamérica. San Pablo Brasil y Santiago de Chile.
- Puigross, A., (1990). Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino. Buenos Aires, Editorial Galerna.
- Reguillo, R 2000 Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto. Grupo Editorial Norma. Bogotá. Colombia.
- Reguillo, R. (2005). Ciudad, riesgos y malestares. Hacia una antropología del acontecimiento. En N. García Canclini (Coord.), La antropología urbana en México. México: CONACULTA / UAM / F.C.E.

- Rodriguez, L A Britta, A, Fernandez, M, Marengo, R, y Zysman (2013) Educación popular y alternativas en Argentina En Gómez, M (2013) Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México
- Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968) Pígalión en el aula. *Urban Rev* 3, 16-20
<https://doi.org/10.1007/BF02322211>
- Saforcada, F, 2011. Imposiciones de política y movimientos de resistencia Los sentidos de la autonomía en el campo educativo. En Gentili, P [et.al.]. Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación 1a ed. - Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, 2011.
- Saraví, G (ed.) (2006) De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina, Buenos Aires. CIESAS/ Prometeo Libros,
- Saraví, G 2008 Mundos aislados: segregación urbana y desigualdad en la ciudad de México *Revista Eure*, Vol. XXXIV, N° 103, pp. 93-110, Sección ARTÍCULOS Universidad de Santiago de Chile, Chile
- Saraví, G 2009. Transiciones Vulnerables. Juventud, Desigualdad y Exclusión en México. México: Publicaciones de la Casa Chata, CIESAS
- Sautu, R, (2014) Agencia y estructura en la reproducción y cambio de las clases sociales. *Revista THEOMAI N° 29. / THEOMAI Journal Estudios críticos sobre Sociedad y Desarrollo / Critical Studies about Society and Development*
- Schutz A (1995). El problema de la realidad social. Mauricio Natanson compilador. Buenos Aires: Amorrortu. Buenos Aires
- Scott, J. (1992) Experience. En Butler, J. y Scott, J. editoras, “The feminists theorize the political”, Nueva York: Rouriedge, pp. 22-40
- Simmel, G. (1927): “La Lucha” en Vol. IV Sociología, *Revista de Occidente*, Madrid
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2008). Tendencias sociales y educativas en América Latina. La escuela y los adolescentes. SITTEAL. IIPE. OEI. Bs As. Argentina.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2010) Metas Educativas 2021. Desafíos y Oportunidades. SITTEAL, IIPE. OEI. Bs As. Argentina.
- Soldano, D (2005), Vivir en territorios desmembrados. Un estudio sobre la fragmentación socio-espacial y las políticas sociales en el área metropolitana de Buenos Aires

- (1990- 2005) en Ziccardi, Alicia (comp.) "Procesos de urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión social, ob. cit. Bogotá: Siglo del Hombre, CLACSO - CROP, 2008. pp 37-69.
- Soldano, D, Novick, A, Cravino, M y Barsky, A (Comp. (2018) Pobreza urbana, vivienda y segregación residencial en América Latina. Ediciones Universidad Nacional General Sarmiento UNGS. Bs As
- Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. Praxis educativa, 6 (1), 67-78. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10690/pr.10690.pdf
- Suarez, D. (2011) Gramsci, el estudio social de la educación y la tradición crítica en pedagogía. En Hillert, F, y otros. Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina. NOVEDUC. Buenos Aires
- Svampa, M (2001). Los que ganaron: la vida en los countryes y barrios cerrados. Buenos Aires: UNGS y Biblos
- Svampa. M, 2009 (coord.). Desde abajo. La transformación de las identidades sociales. BIBLOS. Buenos Aires
- Sverklick, I, y Costas, P. (2007) Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales. Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires.
- Tenti, E 2007. La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación Buenos Aires: Siglo XIX, Primera Edición
- Terigi, F (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles Propuesta Educativa, núm. 29, junio, p. 63-71 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina
- _____ (2008). Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. Tesis de Maestría. FLACSO, Buenos Aires. Argentina
- Terigi, F (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía, en Educar, saberes alterados. Edit. Del estante; Buenos Aires.
- Terigi, F (coord) Vaillant, D y Perazza, R (2009). Segmentación urbana y educación en América Latina Estudio de Políticas inclusivas. El reto de la inclusión escolar. Eurosocial. OEI. Madrid España.
- Terigi, F, Briscioli, B y Toscano, A 2012. La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos. Aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y

- trayectorias escolares. Session 0: Social inequalities and secondary education: Theories, methods and research findings, en el marco del Second ISA Forum of Sociology. Justicia Social y Democratización. Buenos Aires, Argentina.
- Thompson, E. P, 1981, Miseria de la teoría, Editorial Crítica, Barcelona.
- Tiramonti, G (2003). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación, mimeo, Buenos Aires: FLACSO-Argentina.
- Tiramonti, G Montes, N (2009). La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Manantial FLACSO.
- Tiramonti, G, 2011 (dir). Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. FLACSO. Homo Sapiens. Buenos Aires.
- Thrasher, F (1973). The Gang: A Study of 1313 Gangs in Chicago. Chicago, University Press.
- Tizio, H 2001. Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis. Editorial GEDISA, España
- Tomasevski, K (2004). Indicadores del derecho a la educación. Revista IIDH, vol. 40, 2004, pp. 341-388: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/R08064-11.pdf> (23.03.2016).
- Toscano, A (coord) (2012) Adolescentes y secundaria obligatoria Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) Conurbano (Argentina). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Trilla, J. (1985) Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela. Ira. Reimpresión mayo 1999. Laertes. Barcelona,
- Tyack, D. y L. Cuban (1995). En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. México D.F., Fondo de Cultura Económica
- Vanella; L Maldonado, M Abate. M Falconi, O Gonzalo Gutiérrez M Cecilia Martínez, C Uanini, M Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Argentina.
- Vasilachis de Gialdino, I (2006). Estrategias de Investigación cualitativa. GEDISA Editorial. Barcelona.
- Vassiliades, A. (2014). Posiciones docentes y construcciones en torno de lo común frente a la desigualdad en Argentina. Foro educacional (27), 121-140. En Memoria

Académica. Disponible en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9762/pr.9762.pd

- Vázquez, S (2013) Construir otra escuela secundaria. Editorial Stella. La Crujía, Colección Itinerarios. Bs. As
- Veiga, D 2004; Desigualdades sociales y fragmentación urbana c En: Buenos Aires Lugar CLACSO Editorial/Editor 2009 Fecha Colección Campus Virtual
- Veleda C (2014), Regulación estatal y segregación educativa en la Provincia de Buenos Aires. CIPPEC. Volumen 22 Número 42 1. Bs As Argentina.
- Viveros Chavarría, E; Vergara Medina, Cruz Elena Aproximación a la noción de encuentro en Emmanuel Lévinas Revista Virtual Universidad Católica del Norte, núm. 41, febrero-abril, 2014, pp. 61-69 Fundación Universitaria Católica del Norte Medellín, Colombia
- Viñao Frago, A (2002) Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios Ediciones Morata, Madrid.
- Wacquant, L. (2001). Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio. Argentina: Manantial
- Williams, R. (2000) Marxismo y literatura. Barcelona: Península
- Zelmanovich, 2013. Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo: aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socioeducativas. Tesis de doctorado. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- Zibechi, R 2006. Movimientos sociales: nuevos escenarios y desafíos inéditos OSAL, Observatorio Social de América Latina (Año VII no. 21 sep-dic 2006)
- Ziegler, S (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En Tiramonti (Dir) Variaciones sobre la forma escolar. Buenos Aires FLACSO HOMOSAPIENS.

Normativas citadas

- Disposición Provincial 34/18 Direccion General de Cultura y Educación.
DGCyE. Bs As

- Resolución N° 5099/2008. Direccion General de Cultura y Educación DGCyE. Bs As
- Resolución 814/ 2004. Secretaría de Educación. SED. Ministerio de Educacion del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
- Resolución N° 669-MEGC/2008, Ministerio de Educacion del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
- Resolución N° 1.438 MEGC/ 2012, Ministerio de Educacion del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
- Resolución N° 10.280/MEGC/2011. Ministerio de Educacion del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
- Resolución N° 4102 /MEGC/2011. Ministerio de Educacion del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
- Resolución N° 4050 /MEGC/2016. Ministerio de Educacion del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
- Resolución N° 33/07. Consejo Federal de Cultura y Educación.

CAPÍTULO 1

- Agamben, G. (2004). Estado de excepción. Buenos Aires: A. H. Adriana Hidalgo (Editora), (2da Edición).
- Alabarces P y Garriga Zucal J (2007). El “aguante”: una identidad corporal y popular, Intersecciones en Antropología 9: 275-289. 2008. ISSN 1666-2105 Copyright. Facultad de Ciencias Sociales - UNCPBA – Argentina.
- Aleu, M. (2017). Los vínculos de respeto en la educación de jóvenes y adolescentes. Tesis Doctoral. Filosofía y Letras. Ciencias de la Educación. UBA.
- Araujo, K, Martuccelli, D (2010). La individuación y el trabajo de los individuos Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n. especial, p. 077-091
- Arce Cortés, T. (2008). Subcultura, contracultura, tribus urbanas y culturas juveniles: ¿homogenización o diferenciación? Revista Argentina de Sociología. Año 6, N° 11. pp. 257-271.
- Arendt, H, “The Rights of Man: What are They?” Modern Review, vol. 3, núm. 1, Londres.
- Arriagada I y Miranda F (2003). Capital social de los y las jóvenes. Propuestas para programas y proyectos. Vol. I. CEPAL, Santiago de Chile.
- Arteaga Botello, N. (2008). Vulnerabilidad y desafiliación social en la obra de Robert Castel. Sociológica (México.) [online]. 2008, vol.23, n.68, pp.151-175. ISSN 2007-8358.
- Arriese, I, H. (2009). La teoría del reconocimiento de Axel Honneth como un enfoque alternativo al cartesianismo. Facultad de Psicología Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires
- Arriese, I, H. (2011) La ética de la autenticidad en ser y tiempo, en Eidos: Revista de Filosofía de la Universidad del Norte, núm. 15, julio-diciembre, pp. 118-141.
- Atkinson, A. B. (1998): Exclusión, employment and opportunity», CASE, paper 4, London.
- Banco Mundial (2000): Informe sobre el desarrollo Mundial 2000-2001.
- Azpúrua Gruber, F J. (2005) La Escuela de Chicago. Sus aportes para la investigación en ciencias sociales Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, vol. 6, núm. 2, julio-diciembre, 2005, pp. 25-35 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela

- Barbero, J, M (2002). Jóvenes: comunicación e identidad. Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura. OEI. Buenos Aires
- Bauman, Z. (2005) Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias. PAIDOS. Buenos Aires.
- Becker H, (2009). Outsiders. Hacia una sociología de la desviación. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Berrío Puerta, A (2010). La exclusión-inclusiva de la nuda vida en el modelo biopolítico de Giorgio Agamben: algunas reflexiones acerca de los puntos de encuentro entre democracia y totalitarismo. Estudios Políticos N° 36, Medellín, Colombia.
- Beck, U. Scott Lash, Giddens, A (1997) Modernización reflexiva política, tradición y estética en el orden social moderno. Alianza. España.
- Besnard, P (1998) Anomia y Fatalismo en la teoría durkheimiana de la regulación Revista Española de Investigaciones Sociológicas No. 81, Monográfico: Cien años de la publicación de un clásico, El Suicidio, de Emile Durkheim (Jan. - Mar., 1998), pp. 41-62 (21 pages) Published By: Centro de Investigaciones Sociológicas
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital”, Richardson, John, editor, Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education, New York, Greenwood Press.
- _____ (1999). La miseria del mundo. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- _____ (2000). “Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social”. En: Poder, derecho y clases sociales. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- _____ (2007c) Los tres estados del capital cultural en: Bourdieu Pierre, Campo del poder y reproducción social, Córdoba: Ferreyra Editor, Colección Enjeux, págs. 195-202.
- Burchardt, T; LeGrand, J; y Piachaud, D (2002), “Introduction”, en Understanding Social Exclusion, Jane Hills, Julian LeGrand y David Piachaud (eds.), Oxford, Open University Press

- Braga, R (2003). Procesos de exclusión e inclusión social de jóvenes en el contexto urbano brasileño: un análisis de trayectorias de violencia y estrategias de resistencia. Tesis doctoral. Universidad Complutense. Madrid.
- Cambiasso, N Greco y Bavio, A 2000, Días felices: los usos del orden: de la Escuela de Chicago al funcionalismo. EUDEBA, Buenos Aires. .
- Cardarelli, G y Rosenfeld, M. (2000), Con las mejores intenciones”, en Duschatzky, S (comp.) Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad, Paidós, Buenos Aires
- Capriati, A, (2013), Cómo salir del barrio sin morir en el intento: trayectorias juveniles y proyectos de vida, en Di Leo Pablo Francisco y Ana Clara Camarotti [editores] “Quiero escribir mi historia”. Vidas de jóvenes en barrios populares, Biblos Buenos Aires.
- Carballeda, 2013 La Intervención Social en los escenarios actuales. Una mirada al Contexto y el Lazo Social. Margen N° 68. (p.1 a p. 5). Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Rioja
- Castel, R (1981). La gestión de los Riesgos. De la anti psiquiatría al post análisis Anagrama. Barcelona.
- Castel, R (1997). La metamorfosis de la cuestión social. Crónica de un asalariado. Editorial Paidós. Bs.As. 1999. Editorial Paidós. Bs.As.
- Castel, R y Haroche, C 2003 Propiedad privada, propiedad social, propiedad de sí mismo, Homo Sapiens, Buenos Aires.
- Castorina, A (2008) Las contribuciones de la teoría social de Eliás para el estudio de las violencias en la escuela: Un enfoque epistemológico In: SIMPOSIO INTERNACIONAL PROCESO CIVILIZADOR, 11., 2008, Buenos Aires. Anais. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2008. p. 84-94.
- Kaplan, C (2005) (dir) Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela. Editorial Miño y Davila. Bs As
- CEPAL, SEGIB & OIJ. (2008): Juventud y Cohesión Social en Iberoamérica. Un modelo para armar. Santiago de Chile: CEPAL.
- Chávez, M. (2010) Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana. Espacio Editorial, Bs As

- Coleman J (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- Danani, (2004): *Políticas sociales y economía social: debates fundamentales*. UNGS-Fundación OSDE-Altamira, Colección de Lecturas sobre Economía Social
- Dávila L, O; Honores C (2003). *Capital social juvenil y evaluación programática hacia jóvenes*. Última Década, núm. 18, abril, 2003 Centro de Estudios Sociales Valparaíso, Chile
- De Ipola, E. (comp) (1992). *La crisis del lazo social Durkheim, cien años después*. EUDEBA. Bs As.
- Demo, P, Oliveira L, (1997). *Ciudadanía y derechos humanos desde la perspectiva de las políticas públicas*. Cuadernos de la CEPAL 79. Santiago de Chile. Chile
- Dentz, R (2016). *El reconocimiento y el amor como donación: la lectura de Paul Ricoeur acerca del don de Marcel Mauss*.
- Derrida (1998). *Adieu à Emmanuel Levinas*, Galilée, París, 1997; trad. cast. de Julián Santos Guerrero, *Adiós a Emmanuel Levinas*. Palabra de acogida, Mínima Trotta, Madrid, 1998.
- _____, Dufourmantelle, A. (2000) *La hospitalidad*. Trad. de M. Segoviano, Buenos Aires, De la Flor
- Di Leo, P, Camarotti, A (2013) "Quiero escribir mi historia". *Vidas de jóvenes en barrios populares*. Editorial Biblos, 1º Edición. Buenos Aires
- Dubet, F y Martuccelli. D (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada. Bs As.
- Dubet, F (2007). *La experiencia sociológica*. Gedisa, Barcelona.

- Dubet, F y Martuccelli, D, (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada
- Durkheim E, (1897). El Suicidio Durkheim, E. (1897). *Le suicide. Étude de sociologie.* Paris: Félix Alcan.
- _____ (2006) *Lecciones de Sociología.* Editorial Comares. Granada. España
- _____ (2008) *La división del trabajo social.* Buenos Aires: Gorla
- Durston (2000). *¿Qué es el capital social comunitario?* División de Desarrollo Social Santiago de Chile.
- Elias Castro (2015). El concepto de «reificación» en la Teoría política de Axel Honneth. II Seminario Internacional El Capital 150 Aniversario (1867 - 2017). Transcripción de conferencia. Universidad Distrital Francisco. Jose de Caldas. Bogotá. Colombia
- Elias, N (1987) *El proceso de la civilización.* Fondo de Cultura Económica. México
- _____ 1990b. *La sociedad de los individuos,* Península, Barcelona.
- _____ (1990). *Compromiso y Distanciamiento,* Península, Barcelona
- Elias, N; Scotson, J. (2016) *Establecidos y marginados una investigación sociológica sobre problemas comunitarios.* Fondo de Cultura Económica. España
- Espindola Ferrer, F (2013). *Grietas en el tejido social. Experiencias biográficas de jóvenes montevidianos desde los “lugares” del espacio social.* Tesis doctoral Colegio de Mexico.
- Estivill, J. *Panorama de la lucha contra la exclusión social. Conceptos y estrategias* Ginebra, Oficina Internacional del Trabajo, 2003
- Epele, M. (2010). *Sujetar por la herida: una etnografía sobre drogas, pobreza y salud.* Editorial PAIDOS. Buenos Aires
- Feldman (2002). *Sociedad y sociabilidad en la Argentina de los 90.* Editorial Biblos. Universidad Nacional General Sarmiento.
- Fainsod, P. (2006b) *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media. Una discusión sobre las miradas deterministas de las trayectorias escolares de adolescentes embarazadas y madres en contextos de pobreza.* Bs As, Miño y Dávila.
- Feldman, S et al (2002). *Sociedad y sociabilidad en la Argentina de los 90,* Buenos Aires: Biblos - UNGS.

- Feixa, C. 1994 De las bandas a las culturas juveniles Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, vol. V, núm. 15, pp. 139-170 Universidad de Colima Colima, México
- Fitousi, J y Rosanvallon, P (1997). La nueva era de las desigualdades Ediciones Manantial. Buenos Aires.
- Forni P, Siles M.; Barreiro L. (2004). ¿Qué es el Capital Social y cómo Analizarlo en contextos de Exclusión? Julian Samora. Research. Institute [online].
- Forni, P, Nardone, M (2007). ¿Cómo generar capital social en contextos de exclusión?: Experiencias de organizaciones comunitarias y sus redes sociales. Revista Temas Sociológicos, UCSH, Santiago de Chile, 12,145- 169.
- Fraser, N (2006) La justicia social en la era de la política de la identidad. Redistribución, reconocimiento y participación En Fraser, N y Honneth, A. (2006) Redistribución o reconocimiento. Editorial Morata. Ediciones Morata.
- Fraser, N y Honneth, A. (2006). Redistribucion o reconocimiento. Editorial Morata. España. Madrid
- Frigerio, G. (2003). Las figuras del extranjero y algunas de sus resonancias. En Frigerio, G Diker, G (2003) (Comp.). Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares. Buenos Aires: Novedades Educativas – fundación CEM, 2003. (Colección ensayos y experiencias, n° 48)
- Frigerio, G, Diker, G. (2003) Infancias y Adolescencias. Teorías y Experiencias en el borde. Noveduc. Ensayos y experiencias. Buenos Aires
- Frigerio, G; Diker, G (dir) (2009): Los proyectos de inclusión educativa y la problemática de su evaluación´. PROGRAMA EUROSOCIAL EDUCACIÓN. Proyecto: «Indicadores y procedimientos para el monitoreo y evaluación de proyectos de inclusión y promoción educativa». CEM, Buenos Aires, Marzo 2009.
- Frigerio, G (2016) Tener o no tener lugar. Editorial Azafrán. Montevideo.
- Frigerio, G, Korinfeld, D, Rodriguez, C (coords) (2017). Trabajar en instituciones: los oficios del lazo. Noveduc. Ensayos y experiencias. Buenos Aires
- Giusti M (2017). Reconocimiento. Artículo recientemente publicado en el Diccionario de justicia, Pereda, C (editor), Muñoz, M, Ortiz Leroux, S y Marcón, J. (Coord). México, Siglo XXI.

- Goffman, E (1981). La presentación de la persona en la vida cotidiana. Amorrortu: Buenos Aires.
- Goffman, E (2006). Estigma: la identidad deteriorada. Amorrortu, Buenos Aires.
- Cruz Gómez, I y Verd, J (2013). La fuerza de los lazos: una exploración teórica y empírica de sus múltiples significados EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias sociales N° 26, julio-diciembre, 2013, pp. 149-174. Universidad Autónoma de Barcelona
- Graef, L (2012) Corpos Precarios, des respeito e autoestima. O caso de moradores de rua de Paris- Fr Psicología USP, São Paulo, 2012, 23(4)
- Granovetter, M S. (1973). The strength of weak ties, en American Journal of Sociology; vol 78, n° 6. (pp. 1360 - 1380)
- González Bombal, I (2002), Sociabilidad en clases medias en descenso: experiencias en el trueque”, en: Feldman, S. et al. Sociedad y sociabilidad en la Argentina de los 90, Buenos Aires: Biblos - UNGS.
- González de la Rocha, M. (2003) “La nueva soledad urbana: vulnerabilidad y agotamiento de recursos” Ponencia presentada en el Congreso del LASA. Dallas, EEUU. Marzo 2003.
- González de la Rocha, M, Villagómez Ornelas, P. (2006). Espirales de desventajas, pobreza, ciclo vital y aislamiento social Mercedes González de la Rocha, Paloma Villagómez Ornelas. En Saravi, G (2007) De la pobreza a la exclusión: continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina Prometeo Libros. Bs As.
- Hall Stuart, J, y Du Gay, P (2010). Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires, Amorrortu
- Hall, S y Jefferson, T (eds.) (2014). Rituales de resistencia. Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de Posguerra, Madrid, Traficantes de Sueños, 2014,
- Hall, S (2014). Resistance through Rituals. Youth Subcultures in Post-War Britain, Londres, Hutchinson University Press.
- Hintze (2004). Capital social y estrategias de supervivencia. Reflexiones sobre el “capital social de los pobres. En Danani, C.: Políticas sociales y economía social: debates fundamentales. UNGS-Fundación OSDE-Altamira, Colección de Lecturas sobre Economía Social
- Hintze, S (2003). Estado y políticas públicas: acerca de la especificidad de la gestión de políticas para la economía social y solidaria. Segundo Congreso Argentino de

- Administración Pública. Sociedad, Estado y Administración. Córdoba.
<https://aaeap.org.ar/2-congreso-argentino-de-administracion-publica/>
- Honneth, A. (1997). La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales. Barcelona: Editorial Crítica
- Honneth, A (2011). La sociedad del desprecio. Editorial Trotta. Buenos Aires. Madrid.
- Illouz, E. (2007). Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo. Editorial KATZ. Madrid
- Kaplan, C, (2014). Violencias en plural. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Karsz S (2004) La exclusión: bordeando sus fronteras: definiciones y matices. Gedisa. España.
- Katzman, R. (2001). Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos", Revista de la CEPAL, 75.
- Kessler, G. (2004). De proveedores, amigos, vecinos y barderos. Acerca del trabajo, delito y sociabilidad en jóvenes del Gran Buenos Aires. En Feldman. Sociedad y sociabilidad en la Argentina de los 90. Editorial Biblos. Bs As
- Kessler, G. Di Marco, S (2013) Jóvenes, policía y estigmatización territorial en la periferia de Buenos Aires Espacio Abierto, vol. 22, núm. 2, abril-junio, pp. 221-243
Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela
- Labacana, M, Cariola C. (2003) Estrategias de sobrevivencia, modos de vida y heterogeneidad social en la interfase perirubana de Caracas. Cuadernos del Cendes 53. Versión On-line. Caracas. Venezuela.
- Lechner, N (2000). Nuevas Ciudadanías. Revista de estudios sociales. Universidad de los Andes. Bogota. Colombia.
- Lenoir, R. (1974). Les exclus. Un français sur dix, Le Seuil, Paris.
- Levinas, E. (1998). Ética del infinito, en La paradoja europea, Tusquets. Barcelona,
- Lévinas, E. (1977). Totalidad e Infinito: ensayo sobre la exterioridad. Ediciones Siguenme. Salamanca
- Lewis O (1989). Antropología de la pobreza. Cinco familias. Fondo de Cultura Económica: México.
- Link F. Valenzuela L, Fuentes, L (2015). Segregación, estructura y composición social del territorio metropolitano en Santiago de Chile. Complejidades metodológicas en el

- análisis de la diferenciación social en el espacio. Rev Geografía. Norte Grande. no.62 Santiago de Chile.
- Lomnitz, L. A. (1975). *Cómo sobreviven los marginados*. México: Siglo XXI Editores.
- López Fernández, M (2009) El concepto de anomia de Durkheim y las aportaciones teóricas posteriores Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana, vol. IV, núm. 8, julio diciembre, pp. 130-147 Universidad Iberoamericana, Ciudad de México Distrito Federal, México
- Longo M (2003). Lo que queda a los jóvenes. Capital social, trabajo y juventud en varones pobres del Gran Buenos Aires (Argentina). IDICSO – Material del Área ONGs y Políticas Públicas Facultad de Ciencias Sociales – Universidad del Salvador
- Marshall, T.H. (1963): “Sociology at the Crossroads”. En Marshall, T.H. (1963): *Sociology at the Crossroads and other essays*. Heineman, Londres y Edimburgo
- Marshall, T. H.; Bottomore, T (1998) *Ciudadanía y Clase Social*. Editorial: Alianza Editorial, España
- Martuccelli D, (2002). *Gramáticas del individuo*. Madrid: Losada.
- Martuccelli, D. (2006). *Lecciones de Sociología del Individuo*. Lima: Transcripción realizada por Gonzalo Portocarrero del curso del autor dictado en setiembre de 2006 en la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú organizado por el Departamento de Ciencias Sociales.
- Mead, George (1934). *Espíritu, Persona y Sociedad desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires: Paidós, 1957.
- Mellich. J y Bárcena, F 20014. *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2014
- Merklen, D. (2005). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática argentina, 1983-2003*. Editorial Gorla. Buenos Aires.
- Merton, R, K (1957) *Teoría y estructura sociales*. Fondo de Cultura Económica. México:
- 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?* Paidós. Bs As.

- Minujin, A. (1998) "Vulnerabilidad y Exclusión en América Latina." En Bustelo. E. Minujin, A (Editores). Todos Entran. Propuesta Para Sociedades Incluyentes. Unicef, Colección Cuadernos 30 Debate, Santillana. Colombia
- Montesinos, R, y Martínez, G. (2001) Los usos sociológicos de Norbert Elias Estudios sociológicos, Vol. 19, N°. 57 (SEP-DIC), 2001, Colegio De México. México
- Morris, V (2008). Anomia y criminalidad: Un recorrido a través del desarrollo conceptual del término Anomia Revista Criminalidad, Volumen 50, Número 1, pp. 319-332 Policía Nacional de Colombia
- Nascimento, E. P. (2000) Dos excluídos necessários aos excluídos desnecessários. En: M. Bursztyn (org.). No meio da Rua. Nômades, Excluídos e Viradores. Rio de Janeiro: Garamond. Pp 56-87.
- Nardin, D, (2017). La noción de "soporte" en Robert Castel y Danilo Martuccelli. Sus aportes al estudio de los procesos de individualización en el mundo popular. II Congreso Latinoamericano de Teoría Social Lugar: Buenos Aires; Año: 2017;
- Niremberg, O (2006). Participación de adolescentes en proyectos sociales. Aportes conceptuales y pautas para su evaluación. Paidós. Tramas sociales. Buenos Aires.
- Nun, J. (2001). Marginalidad y exclusión social. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Park, R (1925). La organización de la comunidad y la delincuencia juvenil” en Delito y sociedad. Revista de Ciencias Sociales, pp. 115-124. N° 25, Santa Fe, 2008
- Paugam, S. (ed.) (1996 a) L'exclusion, l'état des savoirs, Paris , La Découverte, coll. Textes à l'appui.
- Pérez-Islas, J. A. (2000). Visiones y versiones. Jóvenes, instituciones y políticas de juventud. En J. Martín-Barbero (Coord.), Umbrales. Cambios culturales, desafíos nacionales y juventud. Medellín, Colombia: Corporación Región
- Portes A. (1999). Capital social: sus orígenes y aplicaciones en la sociología moderna. (pp. 243-266). En: Carpio, J; y Novacovsky, I. (comp.) De igual a igual. El desafío del Estado ante los nuevos problemas sociales. FCE Buenos Aires

- Putnam, R. (1993) The prosperous community. M. y Edwards, B. "Escape from politics? Social capital and public life". The American theory and the social, vol.4, nº13 (35-42).
- Quijano, A. (1970). Polo marginal y mano de obra marginalizada. Santiago de Chile: CEPAL
- Quintana Porras, L (2006). De la Nuda Vida a la 'Forma-de-vida'. Pensar la política con Agamben desde y más allá del paradigma del biopoder. Argumentos. Vol.19 no.52 México sep/dic. 2006
- Ramírez Plascencia (2005). Tres visiones sobre el capital social: Bourdieu, Coleman y Putnam. Acta Republicana Política y Sociedad. Año 4 Numero 4.
- Ramos Lalupu, S (2009). Identidad y comunidad en el pensamiento filosófico de Charles Taylor. Tesis de Grado. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú.
- Reguillo Cruz, R (2000) Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Buenos Aires: Norma, 2000 Grupo Editorial Norma.
- Ribero, X, B (2000) Algunos aportes para la discusión sobre la exclusión social. Instituto Nacional del Menor. Boletín Electrónico Surá # 53, Diciembre 2000 Escuela de Trabajo Social - Universidad de Costa Rica
- Ricoeur P (2004).La lucha por el reconocimiento y la economía del don Conferencia pronunciada en la UNESCO en el año 2002. Publicada en 2004.
- Rosanvallon, P. (1995). La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencia. Buenos Aires: Manantial.
- Saraví, G. (ed.) (2007) De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina, Buenos Aires: CIESAS/ Prometeo Libros. Bs As.
- Saravi, G (2008). Mundos aislados: segregación urbana y desigualdad en la ciudad de México. Revista Eure, Vol. XXXIV, Nº 103, pp. 93-110, diciembre Sección ARTÍCULOS. Pontificia Universidad Católica de Chile,
- Scherbosky, F (2013). Axel Honneth. Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social. Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas // Vol. 15 nº 1 105 Revista anual del Grupo de Investigación de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas / INCIHUSA – CONICET / Mendoza
- Sennet, R (2003) El respeto: (Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad) Anagrama. Barcelona.

- Silver, H (1994) Exclusión social y solidaridad social. Tres paradigmas Revista internacional del trabajo, ISSN 0378-5548, Vol. 113, N° 5-6, págs. 607-662
- Simmel G (1939a). "El problema de la sociología", en: Sociología. Estudios sobre las formas de socialización. Buenos Aires. Espasa-Calpe Argentina.
- _____ (2002). Cuestiones Fundamentales de la Sociología. GEDISA. Barcelona
- _____ (2014). Sociología: Estudios sobre las formas de socialización. Fondo de Cultura Económica México
- Skliar C (2006). Pensar al otro sin condiciones (desde la herencia, la hospitalidad y la educación). En Skliar y Frigerio, G y Frigerio G. Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados. Del Estante editorial. Buenos Aires.
- Skyes G y Matza D (1957). Techniques of neutralization. A Theory of Delinquency, American Sociology Review. Diciembre.
- Sustas, S, E. (2015). Estar juntos como prueba: tensiones en las relaciones de pareja juveniles, En Di Leo y Camaroti Individuacion y Reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual. Editorial Teseo. Buenos Aires.
- Svampa, M (edit) (2000). Desde abajo: la transformación de las identidades sociales. Universidad Nacional de General Sarmiento. (UNGS). Buenos Aires.
- Taylor C. (1991). The Ethics of Authenticity. Cambridge: Harvard University Press.
- Taylor, C. (1993). El multiculturalismo y la política del reconocimiento. México. Fondo de cultura económica.
- Tello Navarro (2002) Las esferas de reconocimiento en la teoría de Axel Honneth Revista de Sociología N° 26 (2011) pp. 45-57. Facultad de Cs Sociales. Universidad de Chile
- Tenti Fanfani, E (1999). Civilización y descivilización. Norbert Elías y Pierre Bourdieu intérpretes de la cuestión social contemporánea. Revista Sociedad 14, 7- 28. Facultad de Ciencias Sociales-UBA. Buenos Aires.
- Tizio, H (2001). Trad. Francesc J. Hernández (Universidad de Valencia). Extraído el 22 de enero de 2014
- Tofalo, A, Di Pietro, A 2015 (coord.). Niños no escolarizados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Thrasher, F.M. (1963) The Gang. A Study of 1313 Gangs in Chicago. Chicago: University of Chicago Press.

- Vázquez, M. S (2008). Maternidad adolescente y escolaridad media". V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata. Bs As
- VilagrasaIbarz (2000). Los debates sobre pobreza urbana y segregación social en EEUU.
- Viveros Chavarría ÉF; Vergara Medina, Cruz E(2014). Aproximación a la noción de encuentro en Emmanuel Lévinas Revista Virtual Universidad Católica del Norte, núm. 41, febrero-abril. Fundación Universitaria Católica del Norte Medellín, Colombia
- Wacquant, L (2007). Los condenados de la ciudad. Gueto, periferia y Estado. Siglo XXI.
- _____ (2007). Parias Urbanos. Parias urbanos: Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio; Manantial
- _____ (2010). Las dos caras de un gueto. Ensayos sobre marginalización y penalización Siglo XXI. Buenos Aires
- _____, Slater, Borges Pereira V (2014). Estigmación territorial de la acción. Revista Investigación Número 82. Chile.
- Wieviorka, M. (1997) "Culture, société et démocratie", en Wieviorka, Michel (coord.) Une société fragmentée? Le multiculturalisme en debate, La Découverte, París
- _____ (2001) La violencia: Destrucción y constitución del sujeto Espacio Abierto, vol. 10, núm. 3, julio-septiembre. Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela
- Willis, P (1988) "Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera", Akal. Madrid.
- Wilks, A y Berger, M (2005) La relación individuo-sociedad: una aproximación desde la Sociología de Georg Simmel. Athenea Digital - num. 7: 77-86 (primavera 2005)
- Wilson, W (1996) When work disappears: The world of the New Urban Poor. N York Alfred A Knopf
- _____ (1987). The Truly Disadvantaged: the Inner City, the Underclass and Public Policy. Chicago: University of Chicago Press.
- Winnicott, D. (1958): Through Paediatrics to Psycho-Analysis. Londres: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis, 1978. [Traducción castellana: Escritos de pediatría y psicoanálisis. Barcelona: Laia, 1981.]
- Xiberras, M. (1993): "As Teorias da Exclusao. Para una construção do imaginario do desvio". Instituto Piaget. Lisboa, Portugal.

Zarzuri C. Ganter (1999). Tribus Urbanas: por el devenir cultural de nuevas sociabilidades juveniles Artículo publicado en la Revista de Trabajo Social "Perspectivas", Año sexto, número 8, Diciembre 1999. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.

Zicardi, A. (2001) Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina" Colección Grupos de Trabajo de CLACSO, Buenos Aires

CAPITULO 2

- Abelenda, N; Canevari, J; Montes, N (2016) Territorios de mayor vulnerabilidad social en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recorrido en perspectiva histórica sobre aspectos estructurales no resueltos Población de Buenos Aires, vol. 13, núm. 23, pp. 7-30 Dirección General de Estadística y Censos Buenos Aires, Argentina
- Acedo, C. y Operti, R. (2012). Educación Inclusiva: de focalizar grupos y escuelas a lograr una educación de calidad como el corazón de una Educación para Todos”, en Rambla, X. (editor)
- Alvarado, A. (2013) La violencia juvenil en América Latina Estudios Sociológicos, vol. XXXI, núm. 91, enero-abril, 2013, pp. 229-258 El Colegio de México, A.C. Distrito Federal, México.
- Abeldaño, R Alicia Ruth Fernández, A, Estario, J Ventura, C. (2014) El consumo de sustancias psicoactivas y su relación con condiciones de vulnerabilidad y pobreza en Argentina, Rev. Electrónica Saúde Mental Álcool Drog. Universidade de São Paulo. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto SMAD
- Abramovay, M. (2002) Escola e violencia. UNESCO. Brasília.
- _____ (2006). Cotidiano das escolas: entre violências. Brasília: UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura: SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
- Albergucci, I Mario, A (2019). Informe de Coyuntura. La Ciudad en deuda. Centro de Estudios de Ciudad. Facultad de Ciencias Sociales. UBA.
- Aministia Internacional (2017) Embarazo en la adolescencia en Argentina. Buenos Aires.
- Auyero, J y Berti, M (2013), La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense. Editorial KATZ. Buenos Aires.
- Baquero, R, (2003) Del Experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. En Perfiles Educativos. UNAM, México.
- Beccaria, L. (1994). Enfoques para la medición de la pobreza. CIDES-OEA, Documento de Trabajo N° 1. Buenos Aires
- Beccaría, A. (2016). La pobreza en el conurbano Bonaerense. Documentos del Observatorio Bonaerense. UNGS.

- Beccaria L (2017) Mercado de trabajo y desigualdad en la Argentina. Un balance de las últimas tres décadas. Luis Beccaria y Roxana Maurizio En Revista Sociedad 37
- Pobreza: aportes para un abordaje múltiple sobre la urgencia social. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Santiago del Estero 1029 Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Binstock y Gogna, 2014, "Entornos del primer y segundo embarazo en la adolescencia en Argentina", en S. Cavenaghi y W. Cabella, (orgs.), Comportamiento reproductivo y fecundidad en América Latina: una agenda inconclusa, Serie e-Investigaciones, nº 3, Río de Janeiro, ALAP, pp. 167-185
- Bonfiglio, J. Rival, J Rodríguez Espínola, S 2016 Barómetro del narcotráfico y las adicciones en la Argentina: serie del bicentenario 2010-2016: venta de drogas y consumos problemáticos: una aproximación diagnóstica a las adicciones en jóvenes de barrios vulnerables 1a ed. Informe nº3, año 2016: - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Konrad Adenauer Stiftung, 2016.
- Boniolo, P, Najmias, C (2018) Abandono y rezago escolar en Argentina: una mirada desde las clases sociales Tempo social. vol.30 no.3 São Paulo Sept. / Dec. Tempo soc. [online]. 2018, pp.217-247.
- Botinelli, L y Feijoo, M C 2014). Quiénes son los jóvenes "ni-ni"? La educación en debate 19 Le Monde diplomatique. Dossier educación UNIPE. Bs As
- Bourdieu y Saint Martin, 1998, "Las categorías del juicio profesoral". En: Propuesta Educativa Nro. 19, Año 9, (pp. 4-18). Buenos Aires: FLACSO.
- Bourdieu, P. (1999). La miseria del mundo. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- _____ (2007).Él sentido práctico - la ed. - Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2007. // 456 p.; 23x16 cm
- Braga, R, W (2003) Procesos de exclusión e inclusión social de jóvenes en el contexto urbano brasileño: un análisis de trayectorias de violencia y estrategias de resistencia. Facultad de Ciencias Políticas. Universidad Complutense de Madrid. Madrid
- Bonal, X y Tarabini, A (Dir). Ser pobre en la escuela. Hábitus de pobreza y condiciones de educabilidad. Miño y Davila. Buenos Aires.
- Bordoli, E. (2006) "El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo" en Martinis P; Redondo, P (comps.). Igualdad y Educación: Escrituras entre (dos) orillas. Del estante Editorial, Buenos Aires.

- Brascesco, M, Canay, R Legisa, A (2007) Consumo de Paco y sustancias situación de calle y jóvenes en tratamiento Observatorio Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Binstock, G y Gogna, M 2014 “Entornos del primer y segundo embarazo en la adolescencia en Argentina” en: Cavenaghi, S. y W. Cabella, (Orgs.). Comportamiento reproductivo y fecundidad en América Latina: una agenda inconclusa. Serie e-Investigaciones. N° 3. Río de
- Bustelo, E. Minujin, A (1998), Todos entran. Propuestas para sociedades incluyentes. Santillana. UNICEF. Sta Fe de Bogotá
- Bustelo, M. y Lucchetti, L. (2004). “La pobreza en Argentina: perfil, evolución y determinantes profundos (1996, 1998 y 2001)”, CEDLAS, documento de trabajo 7
- Camarotti, A Kornblit, A Di Leo, P. (2013) Prevención del consumo problemático de drogas en la escuela: estrategia de formación docente en Argentina utilizando TIC. Revista Interfase. Comunicación, Saude Educacao. UNESP. San Pablo. v.17, n.46, p.695-703, jul./set.
- Carballo, J. y Bongiorno, M. (2006). “La evolución de la pobreza en Argentina: crónica, transitoria, diferencias regionales y determinantes (1995-2003)”, CEDLAS, documento de trabajo 35
- Canevari, J (Coord) Catalá, S y Montes, N (2011) La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires Dinámica de la matrícula y desafíos institucionales para la inclusión Informe Final Direccion de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Bs As.
- Carpio, J y Novacosky, I (1999) La cuestión social de los años noventa en Argentina. De igual a igual. SIEMPRO. Fondo de Cultura Económica. Año 1999
- Castel, R (1997) La metamorfosis de la cuestión social. Crónica de un asalariado. Editorial Paidós. Bs.As. 1999. Editorial Paidós. Bs.As.
- Comisión Económica para América latina y el Caribe. (CEPAL) (2000). Producción, tráfico y consumo de drogas en América Latina. Santiago de Chile.
- _____ (2002) Vulnerabilidad sociodemográfica: viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas. División de Población de la CELADE Santiago de Chile, Chile.
- _____ (2009). Trabajo infantil en América Latina y el Caribe: su cara invisible. Santiago de Chile.

- _____ (2009) Maternidad adolescentes, en América Latina y el Caribe Tendencias, problemas y desafíos Oficina Regional para América Latina y el Caribe (UNICEF TACRO). Naciones Unidas.
- CEPAL y UNICEF. (2010). Pobreza infantil en América Latina y el Caribe División de Población de la CELADE Santiago de Chile, Chile.
- _____ (2016). Niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe: deudas de igualdad. Santiago de Chile.
- Costa, M. y R. Gagliano. 2000. Las infancias de la minoridad, En: DUSCHATZKY, S. (Comp.) Tutelados y asistidos. Buenos Aires: Paidós.
- Chaves, M (2006) Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales. Con la colaboración de María Graciela Rodríguez y Eleonor Faur. Informe para el Proyecto: Estudio Nacional sobre Juventud en la Argentina. Dirigido por Eleonor Faur. UNSAM-DINAJU. Buenos Aires. Mayo 2006. 93 pp. Publicado en <http://www.joveneslac.org/portal/000/investigaciones/Informe-Investigaciones-sobre-juventudes-en-Argentina.doc> Agosto 2006
- Clemente, A 2014 (comp) Territorios urbanos y pobreza persistente. Editorial Espacio, Buenos Aires.
- D'Alessandre, V (2014). El desafío de universalizar el nivel medio trayectorias escolares y curso de vida de los adolescentes y jóvenes latinoamericanos. SITTEAL. IIPE.OEI. Buenos Aires
- De Angelis, C 2017 2006-2016. Diez años de pobreza en la Argentina. En Revista Sociedad 37 Pobreza: aportes para un abordaje múltiple sobre la urgencia social. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Santiago del Estero 1029 Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Díaz Langou, G., & Caro Sachetti, F. (2018). Las mujeres tienen cada vez menos hijos y más tarde. Buenos Aires: CIPPEC. Recuperado de <https://www.cippec.org/textual/las-mujeres-tienen-cada-vez-menos-hijos-y-mas-tarde/>
- Di Leo y Camarotti, A (2014) Violencias y consumos de drogas: abordajes desde las experiencias y procesos de individuación de jóvenes en barrios marginalizados Revista Sociedad N° 33. Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Bs As

- Di Virgilio; M, Otero, M, P; Boniolo, P (2011) Pobreza urbana en América Latina y el Caribe / - 1a ed. - Buenos Aires : Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2011. 480 p.; 23x16 cm. -CLACSO-CROP)
- Duque, J y Pastrana, E 1973, Las estrategias de supervivencia económica de las unidades familiares del sector popular urbano: una investigación exploratoria, PROELC E, Santiago de Chile
- Duschatzky, S 2007 Maestros errantes Experimentaciones sociales en la intemperie Paidós Tramas Sociales, Buenos Aires,
- Dussel, I Redondo, P (1999) En los límites de la educación. Niños y jóvenes de fin de siglo. Homo Sapiens. Rosario
- Ehremberg, A. (1998). La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad. Editorial Nueva Visión
- Epele, M (2010). Sujetar por la herida. Una etnografía sobre drogas, pobreza y salud, Paidós Tramas Sociales. Buenos Aires
- Fainsod, P. (2006b) Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media. Una discusión sobre las miradas deterministas de las trayectorias escolares de adolescentes embarazadas y madres en contextos de pobreza. Bs As, Miño y Dávila.
- Farina, V. y González, N.L. (2013). Tramas hechas cuerpo: experiencias juveniles y sociabilidades. En A.C. Camarotti y P.F. Di Leo (eds.). "Quiero escribir mi historia": Vidas de jóvenes en barrios populares. Buenos Aires: Biblos
- Fejoó, M (2002). Argentina. Equidad social y educación en los años '90. Buenos Aires, IIPE - UNESCO.
- Fernández, A López, M 2005. La vulnerabilización social: tensiones entre la destitución subjetiva y la potencia colectiva", en: XI Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, U.B.A. Buenos Aires.
- Filgueira 2001, C (2001), La actualidad de viejas temáticas: sobre los estudios de clases, estratificación y movilidad social en América Latina. Santiago, CEPAL, 60 pp.
- Fairclough, N y Wodak, R 2000 Análisis crítico del discurso. En T Van Dijk (2000) Estudios sobre el discurso. Estudios sobre el discurso. Una introducción multidisciplinaria. Capítulo II. GEDISA, Barcelona. P. 367.404
- Galassi, G (2011). Los nuevos pobres en Argentina con la crisis de 2001: criterios de cuantificación y comparación de su perfil con los pobres estructurales. XI Jornadas

- Argentinas de Estudios de Población. Asociación de Estudios de Población de la Argentina,
- Guemureman, S. (2015). Las políticas de seguridad dirigidas hacia adolescentes y jóvenes: planes, programas y acciones tendientes al gobierno y gestión de la juventud vulnerable, en Políticas Penales y de Seguridad dirigidas hacia Adolescentes y Jóvenes, Ed. Rubinza-Culsoni, Buenos Aires
- Graziano, M, F (2016). Estamos para Ayudarte: Una Etnografía sobre la Construcción de Pequeños Juicios en la Administración Judicial para “Menores” en la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, tesis doctoral.
- Henderson, N Milstein, M (2003). Resiliencia en la Escuela. PAIDOS. España.
- Hintze, S. (2004). Capital social y estrategias de supervivencia. Reflexiones sobre el "capital social de los pobres". En C. Danani (Comp.), Políticas sociales y economía social: debates fundamentales (19 Pág). Buenos Aires: UNGS-Fundación OSDE-Altamira, Colección de Lecturas sobre Economía Social.
- Hopenhayn, M (2002) (Comp.). Prevenir en drogas: enfoques integrales y contextos culturales para alimentar buenas prácticas. Santiago de Chile: Naciones Unidas, 2002. (CEPAL - Serie Políticas Sociales, 61)
- Imbert, G. (1992). Los escenarios de la violencia. Conductas anómicas y orden social de la España actual. Icaria Editorial. España
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). (2010)Censo Nacional de Población y Vivienda. República Argentina
- _____ (2015) Encuesta Nacional de Jóvenes 2014. Principales Resultados. Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- _____ (2016). La medición de la pobreza y la indigencia en (2010) la Argentina - 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- _____ (2016). Informes técnicos. Condiciones de vida. Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31aglomerados urbanos. Segundo semestre 2016 Vol. 1, n° 4, Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- _____ (2016) Bases de Encuesta Permanente de Hogares, 2006-2016. República Argentina.

- Izquierdo, M (2003) Del sexismo y la mercantilización del cuidado a su socialización: hacia una política democrática del cuidado. Cuidar cuesta: costes y beneficios del cuidado, Sare-Emakunde, Donostia
- Jacinto, C (2006) La escuela media. Reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad. Documento básico, II Foro Latinoamericano de Educación: La Escuela Media. Realidades y Desafíos. Buenos Aires, Fundación Santillana.
- Kaplan, C, V. (1997): La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kaplan, C V. (1992): Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen. Buenos Aires, Aique.
- Kessler, G y De Virgilio, M (2008) La nueva pobreza urbana: dinámica global, regional y argentina en las últimas dos décadas Revista de la CEPAL 95. Santiago. Chile.
- Kessler, G. Di Marco, S (2013) Jóvenes, policía y estigmatización territorial en la periferia de Buenos Aires Espacio Abierto, vol. 22, núm. 2, abril-junio, pp. 221-243 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela
- Kessler, G (coord.), Svampa, M (coord.), González Bombal, I, (coord.) (2010). Reconfiguraciones del mundo popular el conurbano bonaerense en la postconvertibilidad. Prometeo Libros. Buenos Aires.
- Kessler, G 2002; La Experiencia escolar fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. IPE UNESCO, Buenos Aires
- Kessler, G, (2007). Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 12, núm. 32, enero-marzo, 2007, pp. 283-303 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México
- Krichesky, M (1992) Trabajo infantil y escolaridad primaria. Tesis de Maestría FLACSO. Buenos Aires. Argentina
- Krichesky, M 2014. Políticas de re escolarización en la Provincia de Buenos Aires Análisis de la incidencia de los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) en el cumplimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria.
- Krichesky, M y Giangreco, S (2019), "La experiencia de reescolarización en la educación secundaria: aportes de la investigación en nuevos formatos educativos", en íd. et

- al., Escuela, trayectorias y territorio. Aportes para pensar la política educativa, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, en prensa.
- Kaplan, K (dir) (2009) Violencia escolar bajo sospecha. Miño y Davila. Buenos Aires.
- Kaztman, R. (1989). La heterogeneidad de la pobreza. El caso de Montevideo. En Revista de la CEPAL N° 37, abril. Santiago de Chile.
- _____ (2001) Seducidos y abandonados. El aislamiento social de los pobres urbanos. Revista 79 CEPAL. Diciembre.
- Kossoy, A (2012) Trayectorias subjetivas y construcción de identidad social de jóvenes de clases populares, VII Jornadas de Sociología, UNGS. Disponible en: http://www.ungs.edu.ar/ms_ici/?pag_id=678
- Kosik, K (1967), Dialéctica de lo concreto, México: Ed. Grijalbo
- Korinfeld, D. (2017), Situaciones de suicidio en la escuela. Acompañamiento y corresponsabilidad”. Voces de la Educación, 2 (2), pp. 209- 219. Buenos Aires.
- Kossoy, A (2009). Los jóvenes de sectores populares y la construcción de la identidad social, XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires
- Lahire, B, (2004). El hombre plural Los resortes de la acción. Edición Bellaterra. Barcelona.
- Lahire, B. (2012) De la teoría del habitus a una sociología psicológica. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 14. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num14/inves/lahire_teoria_habitus.htm l. Xalapa, Veracruz Universidad Veracruzana
- Lahire (2017) Mundo plural: ¿por qué los individuos hacen lo que hacen Relmecs, diciembre 2017, vol. 7, no. 2, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales. Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales
- Lechner, N 2006. Obras Escogidas de Norbert Lechner, Santiago de Chile, LOM, 2006.
- Lindenboim, J. (2015) Empleo, pobreza, distribución del ingreso: ¿qué poco sabemos! Revista de estudios sobre cambio estructural y desigualdad social. Numero 26 Publicaciones.sociales.uba.ar. UBA. CELPED. Buenos Aires

- Llobet, V, Pawlowicz M y Gaillar P (2002), Vulnerabilidad, Riesgo y Resiliencia II Congreso Internacional de Trauma Psíquico y Estrés Traumático. Asociación Internacional de Trauma Psíquico, Buenos Aires,
- Lo Vuolo, R Barbeito, A Pautasi, L Rodriguez, C (1999) La pobreza de la política contra la pobreza. Miño y Davila. Buenos Aires. CIEPP. Bs As
- Lopez, N y Tedesco, J, C (2002) Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. IIPE. Unesco. Bs As. Documento de trabajo
- López D'Alessandre, 2017. Trayectorias Escolares protegidas. IIPE UNESCO, Buenos Aires.
- López, N. (2015) Las leyes generales de educación en América Latina. El derecho como proyecto político. CLADE – IIPE Unesco Buenos Aires, San Pablo, Brasil.
- Lomnitz, L. 1978. "Mecanismos de articulación entre el sector informal y el sector formal urbano", en Revista Mexicana de Sociología, No. 1, México.
- López, A. L. y Pasin, J. (2012) Acerca de lo custodial. Encierro y clientela. En A. Daroqui, A.L. López y R. F. Cipriano García (Coord.) Sujetos de Castigos: hacia una antropología de la penalidad juvenil (pp. 157- 166). Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Lopez, N y Tedesco, J, C (2002) Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. IIPE. Unesco. Bs As. Documento de trabajo
- Losada, A. V. y Latour, M. I. (2012). Resiliencia. Conceptualización e investigaciones en Argentina [en línea]. Psiencia. Revista latinoamericana de ciencia psicológica, 4(2). Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/6219>
- Maceira, V (2007). Trabajo doméstico no remunerado de niños, niñas y adolescentes En Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. OIT El trabajo infantil en la Argentina Análisis y desafíos para la política pública. Editorial Mimio y Dávila. Buenos Aires.
- Macri; M, Ford, M, Berliner; C, Molteni, M (2004). Trabajo infanto-juvenil en Argentina: su aproximación conceptual y sociocultural. VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Martinis, P. (2006) Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación. En Martinis, P y Redondo P, (comps.) Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas. Del estante editorial Buenos Aires, , págs. 13 a 31.

- Mera, G. Marcos, M Di Virgilio. M (2015) Migración internacional en la Ciudad de Buenos Aires: un análisis socio espacial de su distribución según tipos de hábitat Estudios demográficos y Urbanos, Vol 30 (Num 2) P. 327-367
- Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. OIT, 2007) El trabajo infantil en la Argentina Análisis y desafíos para la política pública.. Editorial Minio y Dávila. Buenos Aires.
- Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. OIT UNICEF (2015). Trabajo infantil en la Argentina. Políticas públicas y desarrollo de experiencias sectoriales y locales, Buenos Aires, Argentina.
- Minujin, A (1998) "Vulnerabilidad y exclusión en América Latina", en Eduardo Bustelo y Alberto Minujin (editores) Todos entran, propuesta para sociedades incluyentes. Unicef/Santillana.
- Minujin, A Delamonica, E, Davidziuk A (2006). Cuaderno de Ciencias Sociales 140. Pobreza Infantil. Conceptos, medición y recomendaciones de políticas públicas . FLACSO, Costa Rica.
- Minujin, A y Kessler, G (1995): La nueva pobreza en la Argentina, Editorial Planeta, Buenos Aires.
- Moser, C (1998) The assets vulnerability framework: reassessing urban poverty reduction strategies, World Development, vol. 26, No. 1, Reino Unido, enero.
- Moreno, M (1998). La pobreza: una medición en busca de su contenido conceptual. En III Jornadas Argentinas de Estudios de Población, Santa Rosa. Buenos Aires, Senado de la Nación.
- Navarro, L (2004). La Escuela y las Condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana (Chile). IIPE UNESCO. Oficina para América Latina. Buenos Aires.
- Neef, M; Elizalde, M ; Hopenhayn, M 1986. Desarrollo a escala humana Opciones para el futuro Recurso electrónico disponible en HTML y PDF: <http://habitat.aq.upm.es/deh/> Licencia Creative Commons 3.0 España. Biblioteca CF+S-.Santiago de Chile.
- Neufeld, J.A. Thisted, J (2009) Vino viejo en odres nuevos: acerca de educabilidad y resiliencia, Cuadernos de Antropología Social 19, pp. 83-99, Instituto de Ciencias Antropológicas, UBA.

- Oficina Internacional del Trabajo. (OIT) (2013). Tendencias Mundiales del Empleo Juvenil, 2013 Una generación en peligro Ginebra.
- _____ (2015) Tendencias mundiales del empleo juvenil. Promover la inversión en empleos decentes para los jóvenes. Ginebra
- Pérez Islas, J (2006), "Trazos para un mapa de la investigación sobre juventud en América Latina", en Papers. Revista de Sociología, vol. 79, España: Universidad Autónoma de Barcelona y REDI.
- Pressacco, CF; Salvat Bologna, P 2017. Norbert Lechner: política y utopía en América Latina POLIS, Revista Latinoamericana, vol. 16, núm. 47, pp. 309-327 Universidad de Los Lagos Santiago, Chile
- Reguillo, R; 2000 Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto. Grupo Norma. Bogotá.
- Pantelides, E y Binstock, G: 2007, La fecundidad adolescente en la Argentina al comienzo del Siglo XXI Revista Argentina de Sociología Año 5 N^a 9 pp. 24-43
- Pantelides, E, Fernández, M y Marconi, E (2014), Maternidad temprana en la Argentina. Las madres menores de quince años. CENEP. UNFPA, Bs As
- Paz, J, Beccaria, L Born, D Minujin, A; Waisgrais, S y Fernández, A (2018) Pobreza monetaria y privaciones no monetarias en Argentina. UNICEF. UNGS. Fondo de las Naciones Unidas para la infancia.
- Pérez Sosto, G, 2012; Futuros inciertos: informe sobre vulnerabilidad, precariedad y desafiliación de los jóvenes en el conurbano bonaerense / coordinado por Salvador Orsini. - 1a ed. - Buenos Aires: Aulas y Andamios; Catálogos, 2012.
- Pizarro (2001) La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina División de Estadística y Proyecciones Económicas, CEPAL, Santiago de Chile.
- Phillips, N y Hardy, C 2002 Discourse Analysis. Investigating Processes of Social Construction. California: Sage Publications, 2002.
- Pressacco, C; Salvat B, Pablo Norbert Lechner: política y utopía en América Latina POLIS, Revista Latinoamericana, vol. 16, núm. 47, 2017, pp. 309-327 Universidad de Los Lagos Santiago, Chile
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Jefatura de Gabinete de la Municipalidad de La Matanza Objetivos del Milenio en el Municipio de La Matanza Desarrollo Metodológico y Estado de Situación 2009

- Poggi, M (2014) La educación en América Latina. Logros y desafíos pendientes. Documento base para el X Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD (1990). Desarrollo Humano. Informe 1990. Tercer Mundo. Bogotá Editores
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, 2009 - Innovar para incluir: jóvenes y desarrollo humano: informe sobre desarrollo humano para Mercosur. - 1a ed. - Buenos Aires: Libros del Zorzal
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD (2013) Informe nacional sobre desarrollo humano 2013. Argentina en un mundo incierto: Asegurar el desarrollo humano en el siglo XXI /- 1.a ed. - Buenos Aires
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, 2018 Índices e indicadores de desarrollo humano. Actualización estadística de 2018.
- Rico, D y Truco, D. (2014) Adolescentes Derecho a la educación y al bienestar futuro. UNICEF. CEPAL. Naciones Unidas, Santiago de Chile
- Ricoeur, P (2005) Caminos del reconocimiento. Trotta Madrid
- Rosanvallón, P. (1995). La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencia. Buenos Aires: Manantial.
- Repeto, F, Díaz Langou, C, Aulicino C, Achával, O, Acunia, M (2016) El futuro es hoy. Primera infancia en la Argentina. Editorial Biblos .Buenos Aires
- Ribero, X (2000) Algunos aportes para la discusión sobre exclusión social. Instituto Nacional del Menor. División Social Escuela de Trabajo Social - Universidad de Costa Rica. Boletín Electrónico Sura # 53, Diciembre
- Rico, M, y Truco, D) (2014). Adolescentes Derecho a la educación y al bienestar futuro. CEPAL, Naciones Unidas, Santiago de Chile
- Robles Salgado, F (2005). Contramodernidad y Desigualdad Social: Individualización e individuación, inclusión/exclusión y construcción de identidad. La necesidad de una sociología de la exclusión Revista Mad. No. 12. Departamento de Antropología. Universidad de Chile.
- Rodriguez Vignoli, J 2002 (2001). Vulnerabilidad y grupos vulnerables: un marco de referencia conceptual mirando a los jóvenes". Santiago, CEPAL, Serie Población y Desarrollo N° 17.

- Román, M. (2013) Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina. Una mirada en conjunto. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación, Volumen 11, N° 2. UAM Ediciones. Madrid
- Salinas Mulder, S, (coord), Dolores Castro Mantilla, M (2014) Vivencias y relatos sobre el embarazo en adolescentes Una aproximación a los factores culturales, sociales y emocionales a partir de un estudio en seis países de la región. UNICEF REGIONAL. Panamá
- Serra, M y Canciano, S (2006). Las condiciones de enseñanza en contextos críticos. Proyecto Hemisférico: "Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires.
- Stern, C y García, E (1999). Hacia un nuevo enfoque en el campo del embarazo adolescente., Programa de Salud Reproductiva y Sociedad, El Colegio de México México
- Salvia, A 2008. Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina.: Miño y Dávila Buenos Aires
- Salvia, A, (2011). Deudas Sociales Persistentes en la Argentina del Bicentenario. BIBLOS. Buenos Aires
- Saraví, G (2007) "Nuevas realidades y nuevos enfoques". En Saraví, Gonzalo (editor) De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina. CIESAS, México.
- Sen, A. 1978. Three Notes on the Concept of Poverty", Income Distribution and Employment Program, OIT.
- _____ (2000). Desarrollo y Libertad. Editorial Planeta. Buenos Aires:
- Sennett (2006). La corrosión del carácter. Anagrama Colección Argumentos. Barcelona
- Silver, H. (1994) Exclusión social y solidaridad social: tres paradigmas. Revista Internacional del trabajo. OIT. Año 1994. Volumen 113. Número 5-6. Ginebra.
- Sistema de Información de Tendencias educativas en América Latina SITEAL (2015) ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Comentarios a los abordajes conceptuales sobre el abandono escolar en el nivel medio. Cuadernos 21. IPE. UNESCO Sede Regional Buenos Aires

- Sistema de Información de Tendencias educativas en América Latina SITEAL, 2016a. El trabajo de mercado como obstáculo a la escolarización de los adolescentes. Eventos del SITEAL. IPE – UNESCO. Sede Regional Buenos Aires
- Sistema de Información de Tendencias educativas en América Latina SITEAL 2010. Metas Educativas 2021. Desafíos y Oportunidades. IPE – UNESCO. Sede Regional Buenos Aires
- Soldano, D, Cravino, M, C, y Barsky, A 2008 Segregación, cuestión social y nuevas territorialidades. En Soldano, (Comp) Pobreza urbana, vivienda y segregación residencial en América Latina 1a ed. - Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento,
- Tenti, E (2004) Viejas y Nuevas Formas de Autoridad Docente. Revista Todavía, 07 OSDE. Buenos Aires.
- _____ (2007). La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación Buenos Aires: Siglo XIX, Primera Edición. Buenos Aires.
- _____ (2009) Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria. 1a ed. - Buenos Aires: Programa Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD, 2009.
- Torrado, S. 1981. “Sobre los conceptos de ‘estrategias familiares de vida’ y ‘proceso de reproducción de la fuerza de trabajo: notas teórico metodológicas”, en Demografía y Economía, vol. 15, núm. 2 (46).
- _____, 2004 Ajuste y cohesión social. Argentina: el modelo para no seguir. En libro: Revista Tareas, Nro. 117, mayo-agosto. CELA, Centro de Estudios Latinoamericanos, Justo Arosemena, Panamá, R. de Panamá. pp. 15 a 24
- Touze, G, Pawlowicz, M, Rossi, D, Goltzman, P y Cymerman, Pa (2008). Consumo de drogas en Argentina. En Drogas en América Latina. Estado del arte en estudios de toxicomanía en Argentina, Brasil, Colombia, Chile y Ecuador. Santiago de Chile.: Ediciones Universidad Católica Silva Henríque
- Trucco, D y Ullmann, H (eds.) (2015), Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad, Libros de la CEPAL, N° 137 Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

- Tuñón, I. y Poy, S. (2019). Pobreza, derechos e infancias en la Argentina (2010-2018). Documento de investigación. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educa, 2019.
- Tuñón, I.; Poy, S.; Coll, A (2015) Pobreza infantil en las ciudades de la Argentina 2010-2014: Diferentes mediciones de la pobreza infantil y una propuesta multidimensional desde un enfoque de derechos / 1a edición especial - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educa.
- UNICEF, 2016; Estado de situación de la niñez y adolescencia en Argentina. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Buenos Aires.
- Vazquez, M 2013. Alumnas embarazadas y o madres. Pruebas escolares, soportes y resistencias en contextos de marginalidad urbana. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina
- Zinberg, N. E. (1984). Drug, Set, and Setting The Basis for Controlled Intoxicant Use. Yale University Press
- Velázquez, G (2016) Geografía y Calidad de vida en Argentina. Análisis regional y departamental. Universidad Nacional de Tandil. Buenos Aires
- Vergara, G, y Giannone, G (2009). Carreros, cartoneros y cirujas. Hacía un mapeo de los colectivos de recuperadores de residuos en la Ciudad de Córdoba. *Onteaiken*, 4 (7), mayo, pp. 20-30. Córdoba, Provincia de Córdoba: Universidad de Córdoba. Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad - Consejo Nacional de Investigaciones. Científicas y Técnicas
- Wacquant, L. (2004) Las cárceles de la miseria. Alianza. Madrid:
- Weller, J, (2007). La inserción laboral de los jóvenes: características, tensiones y desafíos. *Revista de la CEPAL* 92. Santiago de Chile.
- Wieviorka, M. (1997). Culture, société et démocratie, en Wieviorka, M (coord.) *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat*, La Découverte, París
- Wieviorka, M. (2006). La violencia: destrucción y constitución del sujeto *Espacio Abierto*, vol. 15, núm. 1y 2. Enero-junio, 2006, pp. 239-248 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.
- Zinberg, N. E. (1984). Drug, Set, and Setting. New Haven, Yale University Press

Normativas

- Ordenanza N°40.593/ reglamentada por Decreto N° 611/86. Ministerio de Education del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Resolución 814- 2004. Secretaría de Educación. SED. Ministerio de Educacion del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
- Resolución N°5099/2008. Direccion General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. DGCyE

CAPITULO 3

- Aguiló, V; Wahren, J (2014). Los bachilleratos populares de Argentina como “campos de experimentación social” *Argumentos*, vol. 27, núm. 74, enero-abril, 2014, pp. 99-117
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México
- Alliaud, A (2017) *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio.*: Editorial Paidós, 2017. Buenos Aires
- Alliaud, A, Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Aique.* Grupo Editor. Buenos Aires.
- Ampudia, M y Elisalde, R (2015). *Bachilleratos Populares en la Argentina: movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular.* Polifonías *Revista de Educación - Año IV - N° 7* pp 154-17. Depto. de Educacion. Universidad de Lujan.
- Araujo, K, Martuccelli, D (2010). *La individuación y el trabajo de los individuos* *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n. especial, p. 077-091
- Arroyo, M; Poliak, N (2008) “Enseñar en las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Múltiples sentidos en el marco de una política pública de inclusión educativa, Ponencia presentada en VII Seminario de la red de Estudios sobre trabajo docente (Red Estrado).
- Barbero, (2002) *Jóvenes: comunicación e identidad.* Febrero. *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura.* (On line). Número 0. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Birgin, A (2000) *La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión* En Gentil, P, Frigotto, *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo.* G. CLACSO. Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (2007). *Él sentido práctico - la ed. -* Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2007. // 456 p. ; 23x16 cm
- Brito, A, (20012). *Reinventar la escuela: límites y posibilidades desde la perspectiva de los profesores.* En M. Southwell (Comp.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (pp. 133-144). Rosario: Flacso-HomoSapiens.
- Buenfil Burgos, R. N. (2007). *Introducción.* En P. Padierna Jiménez y R. Mariñez (Coords.), *Educación y comunicación. Tejidos desde el Análisis Político del Discurso* (pp. 15-35). México: Casa Juan Pablos – Programa de Análisis Político del Discurso e Investigación

- Burgos, A, Gluz, N y Karolinski, M (2008). Las experiencias educativas de los movimientos sociales: reflexiones en torno a la construcción de autonomía. V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.
- Calvo, G, Ortiz, A, Sepúlveda, E (2009). La Escuela Busca al Niño. EUROSOCIAL OEI. Madrid España.
- Chavez, M (2010). Jóvenes, territorios y complicidades: una antropología de la juventud urbana, Espacio Editorial. Bs As.
- Davini, C (2015). La formación en la práctica docente. PAIDOS. Buenos Aires.
- De Marinis P. (2005). “16 comentarios sobre la(s) sociología(s) y la(s) comunidad(es)”. En *Papeles del CEIC. N° 15*. CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva). Universidad del País Vasco. España
- De Souza Santos, B. (2010) Descolonizar el saber. Ediciones Trilce Montevideo. Uruguay
- Dubet, F (2007) El declive y las mutaciones de la institución Revista de Antropología Social, vol. 16, pp. 39-66 Universidad Complutense de Madrid Madrid, España.
- Duschatzky, S. (2007) Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie. Paidós Tramas Sociales, Buenos Aires.
- Dussel, I; y Finocchio, S (2003) (Comp). Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis Fondo de Cultura Económica de Argentina Buenos Aires, 2003.
- Fistetti F. (2004). Comunidad. *Léxico de Política*. Bs. As. Nueva
- García, J, (2011), Aprendiendo a hacer escuelas. Las complejas y dinámicas relaciones entre “Bachilleratos Populares” y Estado. Universidad de Buenos Aires Facultad de Filosofía y Letras Maestría en Antropología Social.
- Giovine, R. (2015). “La analítica de gobierno: aportes al estudio de las políticas educativas”. En: Tello, C. (Comp.). Los objetos de estudios de la Política Educativa: hacia una caracterización del campo teórico. Buenos Aires: Autores de Argentina.
- Giroux. H (1990) Los profesores como intelectuales. PAIDOS. Barcelona.
- Gluz, N (2013). Alternativas escolares en movimientos sociales y procesos de subjetivación política. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Grinberg S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI*. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. Bs. As., Ed. Miño y Dávila.

- Guelman, A. (2014) *Pedagogía y política: la formación para el trabajo en los movimientos sociales. El caso de la Escuela de Agroecología de MOCASE-VC (2009-2012)*. Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación.
- Henderson, N, y Milstein. (2003) *M. Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires. PAIDOS
- Kaplan, C V. (2005): *Subjetividad y educación. ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes, hoy?* En Krichesky, Marcelo et al. (2005) *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. Buenos Aires, Noveduc.
- Krichesky, M. (coord.); Migliavacca, A; Saguier, M; Medela, P; (2007): *Escuelas de Reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos*. Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
- Krichesky, M 2014. *Políticas de re escolarización en la Provincia de Buenos Aires Análisis de la incidencia de los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) en el cumplimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria*.
- Krichesky, M y Giangreco, S (2019). *La experiencia de reescolarización en la educación secundaria: aportes de la investigación en nuevos formatos educativos"*, en íd. et al., *Escuela, trayectorias y territorio. Aportes para pensar la política educativa*, Buenos Aires, Universidad Pedagógica de Buenos Aires. (UNIPE) Editorial Universitaria, en prensa.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- Langer, E (2010) *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 de Maestría. Maestría FLACSO, Buenos Aires
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e Infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Siguenme. Salamanca.
- Lopez, E, J (2004) *Del Sujeto a la agencia*. Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social. N° 5- Universidad Autónoma de Barcelona.
- Lowy, M. (2002). *Walter Benjamín: aviso de incendio*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Loyo, A y Calvo, B 2009 Los Centros de transformación educativa. EUROSOCIAL OEI. Madrid España.
- Martínez, (1992). El riesgo de enseñar. Buenos aires: SUTEBA, 1992.
- Meo, A (2012) Identidades laborales docentes en tiempos de cambio. El caso de una escuela secundaria para adolescentes en riesgo social y educativo en la Ciudad de Buenos Aires IX SEMINARIO DE LA RED ESTRADO Políticas educativas en América Latina Praxis docente y transformación social.
- Michi, N, Di Matteo, A, Vila, D. (2012) Movimientos populares y procesos formativos. Polifonías Revista de Educación Año 1 N°1 - pp. 22-41. Depto. de Educacion Universidad de Lujan. Buenos Aires.
- MPLD (2013). Poder popular, prefiguración y militancia integral en los territorios urbanos”. Contrapunto. Territorios urbanos en disputa, 3, 153-168.
- Neufeld, M R; Thisted, J (2004) Vino viejo en odres nuevos: acerca de educabilidad y resiliencia Cuadernos de Antropología Social, núm. 19, 2004, pp. 83-99 Universidad de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina
- Ouviña, H. (2011). La política prefigurativa en el joven Gramsci. Una aproximación a la teoría y práctica de la educación futura. En Hillert, F, Ouviaña, H., Rigal, L. y Suárez, D. (comps.). Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina (pp. 141-172). Buenos Aires: Noveduc.
- Palumbo, M (2017). Dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en dispositivos pedagógicos de formación política: Un estudio en movimientos populares multisectoriales del Área Metropolitana de Buenos Aires (2011-2015). Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación. Ciudad de Buenos Aires
- Palumbo, M. (2014). Las propuestas de formación política de movimientos populares entre la pedagogía y lo pedagógico. Revista Intersticios de la Política y la Cultura, 6, 51-65. Universidad Nacional de Córdoba
- Pérez Gómez, A. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Editorial Morata. Madrid
- Redondo, P (2004) Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación. Paidós. Buenos Aires.

- Schon, D (2010) La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: Paidós.
- Serra, M y Canciano, S (2006). Las condiciones de enseñanza en contextos críticos. Proyecto Hemisférico: "Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Southwell, M y Vassiliades. A (2014) El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 1668-4753 Vol. XI N° 11. pp. 1-25. Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (2007) La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Terigi, F (coord) Vaillant, D, y Perazza, R (2009). Segmentación urbana y educación en América Latina Estudio de Políticas inclusivas. El reto de la inclusión escolar. Eurososial. OEI. Madrid España.
- Toscano, A (coord) (2012) Adolescentes y secundaria obligatoria Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) Conurbano (Argentina). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Vaillant, D (2009) -. Estudios en profundidad sobre políticas estatales y otras iniciativas que atienden a problemáticas de reingreso para estudiantes de educación básica en Colombia, México y Uruguay. Informe final. Madrid: OEI, 2009.
- Vanella; L Maldonado, M Abate. M Falconi, O Gonzalo Gutiérrez M Cecilia Martínez, C Uanini, M Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Argentina.
- Vassiliades, A (2014) El discurso oficial en la Argentina (2003-2013):Trabajo docente e igualdad. Cuadernos de Pesquisa. V 44 N° 154p.1012-1027. Fundação Carlos Chagas. San Pablo.
- Viñao, A (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios, Madrid, Morata.

CAPITULO 4

- Abdala, E, Jacinto, C Solla. (2005) La inclusión laboral de los jóvenes. Oficina Internacional del trabajo. CINTERFOR. Red Etis. Fundación SES. Bs As.
- Ampudia; M Elisalde, R (2015) Bachilleratos Populares en la Argentina: movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular Marina Ampudia Aceptado Octubre 2015 Polifonías Revista de Educación - Año IV - N° 7 -2015 -- pp. 154-177.
- Apple, M, y Beane, J. (1997) (Comps.). Escuelas Democráticas. Madrid: Morata
- Arnaiz, Pere y Isus, S (1995) La Tutoría, organización y tareas. Barcelona, Graó.
- Arnaiz Sánchez, P (2012) Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo Effective and inclusive schools: How to promote their development Educatio Siglo XXI, Vol. 30 nº 1 · 2012, pp. 25-44. Universidad de Murcia
- Armelia, J (2015). Dispositivos pedagógicos y Tecnologías de la Información y la comunicación. Un estudio socio-pedagógico en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana. Tesis doctoral Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
- Austral, R (2013) Experiencia de pareja pedagógica en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. Nuevas formas de colegialidad docente. II. Seminario Nacional de la Red Estrado Trabajo Docente y pensamiento crítico. Políticas, prácticas, saberes y transformación social Gerencia Operativa de Investigación y Estadística Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- Arnaiz, P. y Isus S. (1995): La Tutoría, organización y tareas. Grao. Barcelona
- Ball, S. (2012). Global education inc: New policy networks and the neo-liberal imaginary. London: Routledge.
- _____ (2013), The Education Debate. Second edition. Chicago: The Policy Press. University of Bristol, 2013. Páginas: 253. ISBN: 978 1 44730 688 7
- Ball, S. y Bowe, R. (1992). Subject departments and the “implementation” of national curriculum policy: An overview of the issues. Journal of Curriculum Studies, 24.
- Bowe, R, Ball, S & Gold, A (1992) Reforming Education and Changing Schools. British Journal of Educational Studies 40 (4):429-431

- Baquero, R. Terigi, F. Toscano, A. Briscioli, B. Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de caso en el área metropolitana de Buenos Aires, en Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación (REICE). Número Monográfico: Abandono y Deserción en la Educación Iberoamericana.
- Beech, J. y Meo, A. (2016). Explorando el Uso de las Herramientas Teóricas de Stephen J. Ball en el Estudio de las Políticas Educativas en América Latina. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-19.
- Belmes, A (2016) Formación Profesional y terminalidad de la educación secundaria. Una aproximación al bachillerato con orientación profesional en la Ciudad de Buenos Aires. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación de la Ciudad de Bs As
- Bertoni, G. (2014). Del Movimiento al Frente: Dinámica política en el Frente Popular Darío [en línea]. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica
- Bernstein (1990). Poder, Educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural. El Roure Editorial. S.A. Colección Apertura. Barcelona.
- _____ (2001): From Pedagogies to Knowledges. En A. Morais, I. Neves, B.Davies, et ál. (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. Nueva York: Peter Lang
- Bocchio, M. C., Grinberg, S. y Villagran, C. (2016). Recepción y puesta en acto de la reforma de la escuela secundaria obligatoria. Aportes de Stephen Ball para estudiar las políticas educativas en escuelas de la provincia de Santa Cruz, Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(29) Editados por Mary Lou Fulton College of Education de la Arizona State University y por la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (2001). *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bowman, M (2015) Educación y trabajo en jóvenes de baja escolaridad Tesis doctoral en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Briscioli, B Toscano, A, Terigi, F (2012) La escolarización secundaria obligatoria. Dos estudios sobre políticas destinadas al reingreso de adolescentes y jóvenes a la escuela

- en Argentina. Seminario Internacional: Políticas, Sujetos y Movimientos Sociales en el Nuevo Escenario Latinoamericano, organizado por el GT: Políticas educativas y desigualdad en América Latina y el Caribe (CLACSO). Santiago de Chile,
- Briscioli, B (2013) Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares. Universidad Nacional de Entre Ríos. Facultad de Ciencias de la Educación. Doctorado en Educación.
- Burgos, E (2017) Programas articulados de terminalidad secundaria y formación profesional: alternativas institucionales y su incidencia sobre las subjetividades y trayectorias de los jóvenes y adultos. Tesis para optar por el título de Doctor en Ciencias Sociales Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Buenos Aires
- Calvo, G, Ortiz, A, Sepúlveda, E (2009). La Escuela Busca al Niño. EUROSOCIAL OEI. Madrid. España.
- Camilloni A, (1991) Alternativas para el régimen académico, en Revista Iglú N° 1. Buenos Aires.
- Campelo, A Hollmann y Viel, P otros. (2009) Aportes de la tutoría a la convivencia en la escuela. Carrera Ciencias de la Comunicación. Facultad de Ciencias Sociales. UBA.
- Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares Histórica, 2016 Praxis política y educación popular. Apuntes en torno a una pedagogía emancipatoria en las aulas del Bachillerato IMPA. Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos IMPA. Editorial Naranjo en Flor. Argentina.
- De Alba, A. (1998). Curriculum, crisis mito y perspectiva. Editorial. Miño y Dávila. Bs As.
- Dewey, 1967. Democracia y Educación. Buenos Aires. Losada
- De Marinis, P (2011) La teoría sociológica y la comunidad. Clásicos y contemporáneos tras las huellas de la “buena sociedad. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA / CONICET. Entramados y perspectivas Vol.1, N° 01 Revista de la carrera de sociología. Universidad de Buenos Aires. Bs As
- De Souza Santos, B. (2003). Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Editorial Desclee de Bower. Bilbao. España

- Díaz Barriga, A. (2003) Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Volumen 5. Número 2. (REDIE) Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
- Dubet, F (2006) El declive y las mutaciones de la institución Barcelona, Gedisa, 2006\
- Duran, D. y Miquel, E. (2004). Cooperar para enseñar y aprender. Cuadernos de Pedagogía, 331, Pg 73-76. Barcelona.
- Duro, E, Ericson, L (2009) Una experiencia de reinserción educativa de adolescentes con formación profesional. Revista Aula y Andamios. Fundación UOCRA. Bs As
- Duro, E. Perazza, R. (2012) Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria argentina Análisis de la política nacional. UNICEF.
- Dussel, I, Caruso, M, Pineau, P (2002) La escuela como maquinaria de educar. Editorial PAIDOS. Buenos Aires
- Dussel I Pineau, P /1995). De cuando la clase obrera entró al parais. La educación técnica estatal en el peronismo (1945-1955) en el primer peronismo. En Puiggrós, A (1995) (Dir.) Discursos pedagógicos e imaginario social. Buenos Aires: Galerna,
- Elisalde, R. (2008). Movimientos sociales y Educación: Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales. Experiencias pedagógicas del campo de la EDJA. En Elizalde, R. y Ampudia, M. (eds.), Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina. Buenos Aires: Buenos Libros.
- Enguita, M. F (1985) Trabajo Escuela e Ideología. Editorial AKAL. Madrid
- Ezpeleta J Rockwell. E. Escuela y clases subalternas. Cuadernos Políticos, Número 37, México, D.F., Editorial Era.
- Fernández, S (2007). La subjetivización del alumno y la inclusión educativa. VI Congreso Internacional de Salud Mental y Derechos Humanos Las Madres: 30 Años pariendo Vidas Insurgentes. Instituto Universitario Nacional de Derechos Humanos "Madres de Plaza de Mayo" (IUNMa), Buenos Aires
- Fattore, N (2007).Apuntes sobre la forma escolar tradicional y sus desplazamientos En Baquero, R; Diker, G, y Frigerio, G. Las Formas de lo escolar. Del Estante Editorial, Bs As.
- Fernandez Enguita, M (1990. La cara oculta de la escuela: educación y trabajo en el capitalismo Madrid: Siglo XXI de España

- Fernández Enguita, M (1988) Entre la esperanza del cambio y el estigma de la reproducción. *Revista de Educación*, núm. 286 (1988), págs. 151-165. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Gobierno de España. Madrid
- Fernandez Enguita, M (1989) *Integrar o segregar: la enseñanza secundaria en los países industrializados* Barcelona. Laia,
- Foucault, M (1983). *El gobierno de sí y de los otros. Curso en el College de France (1982-1983)*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires Fondo de Cultura Económica
- Freire, P. 1996. *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. ([1970] 2006). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Freytes Frey, A. C. (2017). La incidencia de la participación en el “Programa Envión” en las trayectorias educativas y laborales de los/as jóvenes en situación de pobreza en Avellaneda. *Cartografías Del Sur. Revista De Ciencias, Artes y Tecnología*, (1).
- Frigerio, G (2012) *Curioseando (Saberes e ignorancias)*. *Revista Educacion y Ciudad* 22. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. Bogotá. Colombia.
- Gadotti, M, Gómez, M, Freire, L Gadotti (1995), *Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se completan*. Buenos Aires, CLACSO
- Gagliano, R y Costas, M (2000). *Las infancias de la minoridad. Una mirada histórica desde las políticas públicas*. En Dutschatzky, S (Comp) (2000) *Tutelados y Asistidos*. PAIDOS Buenos Aires
- Gallart M, A (2000) *La Formación para el trabajo en América Latina. Pasado, presente y futuro* CENEP (Centro de Estudios de Población. Ciudad de Bs As.
- Gallart, M A (2000a) *Formación, pobreza y exclusión: los programas para jóvenes*. CINTERFOR- OIT. Montevideo
- Gallart, M A (2002) *Veinte años de educación y trabajo*. CINTERFOR- OIT Montevideo
- Gramsci, A. (1981). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Fontamara.
- Cotrina García, M, García, M C, Caparrós, E. (2017). Ser dos en el aula. Las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de

- formación inicial del profesorado de secundaria. Aula abierta.. Vol. 46, N° 0. Pg 57 a 64. Universidad de Oviedo.
- García, J (2011). Aprendiendo a hacer escuelas las complejas y dinámicas relaciones entre bachilleratos populares y el Estado Universidad de Buenos Aires. Tesis de Maestría. Facultad de Filosofía y Letras Maestría en Antropología Social.
- García, M, Spinelli, F y Formento, P (2009). La Construcción de Saberes desde la experiencia de los Bachilleratos Populares*. XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche.
- Giovine, R (2012) El arte de gobernar el sistema educativo Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas. Editorial: Universidad Nacional del Quilmes. Buenos Aires
- Giroux, H 1989. Los profesores como intelectuales. Barcelona Paidós.
- Giroux, H 1992 Border Crossing. Cultural Workers and the political education. Routledge
- Gluz, N (2013). Alternativas escolares en movimientos sociales y procesos de subjetivación política. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Grinberg, S. (2008). Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores
- Grinberg, S. (2009). Pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento Notas de formación entre competencias y abyección Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 19, junio, pp. 157-180 Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina
- Guelman, A (2014) Pedagogía y Política: la formación para el trabajo en los movimientos sociales. El caso de la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC (2009-2012). Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires (UBA)
- Guelman, A, Cabaluz, F y Salazar, M (Coord) (2018). Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI. CLACSO Bs As.
- Hargreaves, A (1998) Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Ediciones Morata. Madrid.

- Hillert, F.; Bravin, C. y M. Krichesky (2002) La experiencia de horas extra clase en el Proyecto 13 y en el CBG. Su incidencia en el mejoramiento de la calidad educativa del Nivel Medio. CABA, Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCABA Disponible en: <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion>
- Hunter, I (1998) Repensar la Escuela. Subjetividad, burocracia y crítica. Barcelona: Ediciones Pomares Corredor.
- Jacinto, C (2002) “Youth and labour in Latin America: tensions and challenges for secondary education and vocational training”; en The new secondary education: a path toward human development. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC, pp. 191-212. También disponible en español
- Jacinto, C (comp.) (2002). Estrategias de educación y de formación para los grupos desfavorecidos. Nuevas alianzas y estrategias en la formación para el trabajo de jóvenes desfavorecidos. IPE Unesco, Bs As
- Jacinto, C (coord.) (2012) Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente Entramados, alcances y tensiones Instituto de Desarrollo Económico y Social Ciudad de Bs As.
- Jacinto, C., Millenaar, V. (2013) “Dispositivos y trayectorias en la inclusión educativa y laboral de los jóvenes: una reflexión sobre los formatos escolares desde afuera de la escuela secundaria”, en I Reunión Científica “La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década”, Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área Educación, FLACSO, Ciudad de Buenos Aires
- Krichesky, 1999. Proyectos de Orientación y Tutorías. Editorial PAIDOS. Buenos Aires
- Krichesky, M. (coord.); Migliavacca, A; Saguier, M; Medela, P; (2007): Escuelas de Reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos. Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Krichesky, M. (2014). Políticas de re escolarización en la Provincia de Buenos Aires Análisis de la incidencia de los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) en el cumplimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Universidad Nacional Pedagógica de Buenos Aires (UNPE). Buenos Aires.

- Krichesky, M Giangreco, S, 2019 La experiencia de reescolarización en la educación secundaria: aportes de la investigación en nuevos formatos educativos. Capítulo 3. Escuela, trayectorias y territorio Aportes para pensar la política educativa. Universidad Pedagógica Nacional de Buenos Aires (UNIPE) (En prensa)
- Krichesky, M Greco, M Tissera, S y Saguier, V (2020). Régimen Académico de Promoción por Asignaturas en CENS y terminalidad educativa. Aportes de supervisores, directivos y docentes. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (en prensa)
- Kristeva J. (1999). Sentido y sinsentido de la rebeldía. Literatura y psicoanálisis. Santiago de Chile, Cuarto Propio.
- Langer, E (2010) 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 de Maestría. Maestría FLACSO, Buenos Aires
- Langer, E, Roldan, S; Maza, K, Dispositivos pedagógicos y trayectorias escolares de estudiantes en contexto de desigualdad social VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas La Plata. Disponible en Memoria Académica
- Larrosa, J (Comp) /1995) Escuela, poder y subjetivación. Ediciones La Piqueta. Madrid
- Legrand D, L. (1977). Pour une politique démocratique de l'éducation. París: PUF.
- _____ (1986). La différenciation pédagogique: París: Ed. Du Scarabée.
- Larrosa, J (ed.) (1995) Tecnologías del yo y educación. (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí) En Larrosa, J (ed). Escuela, poder y subjetivación. Textos de Mario Díaz, James Donald, Ian Hunter. Madrid. Ediciones La Piqueta.
- Loyo, A y Calvo, B 2009. Los Centros de transformación educativa. EUROSOCIAL OEI. Madrid España
- Longa, F 2017. Formas organizativas y ethos militantes. Teseopress. Instituto Gino Germani UBA. Editorial Teseo. Buenos Aires.
- Lozano, P; Rybak Di Segni, N; Kriger, M. (2010). Bachillerato Popular de jóvenes y adultos IMPA: La escuela como nuevo escenario político. Mesa: Educación, instituciones y

- reproducción social. Jornadas Producción cultural, nuevos saberes e imaginarios en la sociedad argentina contemporánea, a la luz de la Globalización. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Buenos Aires
- Mancebo, M; Monteiro, (2009) El Programa de Aulas comunitarias de Uruguay. Un puente hacia la inclusión en la educación media. REICE.. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 7, núm. 4, 2009, pp. 277-291 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España
- McLaren, P; Huerta-C, Educación pública y formación de profesores: una visión desde la pedagogía crítica revolucionaria Innovación Educativa, vol. 11, núm. 57, octubre-diciembre, 2011, pp. 225-231 Instituto Politécnico Nacional Distrito Federal, México
- Meléndez, C. y Yuni J., (2017) La puesta en acto de las políticas socioeducativas de inclusión en escuelas secundarias de la Provincia de Catamarca, Argentina Revista Praxis Educativa. Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria de la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, Vol. 21. Número 1 <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1438/1835>México D.F: Fondo de Cultura Económica
- Meirieu ,Ph (1989) L'école , mode d'emploi, ESF, Paris
- Merieu, Ph (2001) La opción de educar: ética y pedagogía. Ediciones Octaedro. España.
- Monereo, C., M. Castello, M. Clariana, M. Palma, M. L. Pérez Cabani (1994). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula. Barcelona: Edebé.
- Monereo, C y Pozo, J (2003). La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía. (p. 15- 29). Madrid Síntesis
- Moreira, M F, (2014) Movimientos sociales y participación política: como pensar la politización de los sujetos. Revista Prácticas de Oficio, Instituto de Desarrollo Económico y Social número 17. Pg 63 a 70. Buenos Aires
- Müller, M 1997. Docentes tutores. Buenos Aires, Bonum, 2005.
- Nobile, M (2013). Emociones y vínculos en la experiencia escolar. El caso de las escuelas de reingreso de las Ciudad de Buenos Aires. Tesis doctoral, FLACSO. Bs As
- Nobile, M 2019 (Coord). Políticas provinciales para transformar la educación secundaria. FLACSO. UNICEF. Buenos Aires.

- Ouviña, H. (2011). La política prefigurativa en el joven Gramsci. Una aproximación a la teoría y práctica de la educación futura. En Hillert, F, Ouviaña, H., Rigal, L. y Suárez, D. (comps.). Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina (pp. 141-172). Buenos Aires: Noveduc.
- Ouviaña, H (2015). Movimientos populares y pedagogía prefigurativa. Una aproximación a las experiencias educativas del Movimiento Popular La Dignidad. Polifonías Revista de Educación - Año IV - N° 7 -2. Dpto. de Educación. Universidad Nacional de Lujan. Buenos Aires.
- Padawer, A (2007) Tiempos y espacios para la enseñanza: algunas reflexiones sobre los grados de aceleración y las escuelas no graduadas como dispositivos de escolarización. Propuesta Educativa Número 28 – Año14 –Vol2 – Págs. 67 a 74, Buenos Aires.
- Pagano, A y Buitron, V. (2009) Reorganización de las Trayectorias Escolares de los Alumnos con Sobreedad en el Nivel Primario. Ciudad de Bs As. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC). Madrid. España.
- Palumbo, M (2017) Dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en dispositivos pedagógicos de formación política. Un estudio en movimientos populares multisectoriales del Área Metropolitana de Buenos Aires (2011-2015). Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Tesis para optar por el título de doctora en educación.
- Parrilla, A. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión, Aula de innovación educativa, 121, pp. 43-48. Editorial Grao, Barcelona.
- Pérez, P y Busso, M (coord) (2014) Tiempos contingentes: inserción laboral de los jóvenes en la Argentina pos neoliberal Buenos Aires, Miño y Dávila. CEIL. Trabajo y Sociedad, 2014
- Perrenoud, P. (1998). ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos. Universidad de Ginebra. Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación. Revista Educar
- Popkewitz, T. (1994). Política, conocimiento y poder: Algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. Revista de Educación, Número 305. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. España.

- Pozo, J. I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En: Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. (eds.). Desarrollo psicológico y educación (Vol. 2: 199-221). Madrid: Alianza.
- Pozo, J. I. (1996). Aprendices y maestros. Madrid: Alianza
- Retamozo, M (2009). Orden social, subjetividad y acción colectiva. Notas para el estudio de los movimientos sociales. Athenea Digital. Revista de pensamiento e Investigación social, (16) 95-123. Buenos Aires.
- Rigal, L (2011). Gramsci, Freire y la educación popular: a propósito de los nuevos movimientos sociales. En Hillert, F, Ouviaña, H., Rigal, L. y Suárez, D. (comps.). Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina (pp. 141-172). Buenos Aires: NOVEDUC. Buenos Aires.
- Roberti, M. (2018). Políticas de inclusión socio-laboral para jóvenes: Un análisis de las trayectorias de participantes de programas de empleo (Prog.R.Es.Ar y PJMMT) en el Conurbano Bonaerense. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1515/te.1515.p>
- Robles Salgado, F (2005) Contramodernidad y Desigualdad Social: Individualización e individuación, inclusión/exclusión y construcción de identidad. La necesidad de una sociología Departamento de Sociología, Universidad de Concepción, Chile Revista Mad, (12), 27-57.
- Rockwell. E (2018) Vivir entre escuelas relatos y presencias Buenos Aires: CLACSO, Buenos Aires.
- Rockwell. E y Ezpeleta, J (1983). La escuela Relatos de un proceso de construcción teórica. Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil, junio 1983.
- Roitenburd, S. (Coord.) Belmes, A. Krichesky, M. Biasetti, N. (2003) La implementación de la resolución N° 736/02 "Régimen académico de promoción por asignaturas para los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) dependientes del Área de educación del Adulto y del Adolescente", Dirección de Investigación Educativa. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Bs As
- Rockwell, E (2018) Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares Cuadernos de Antropología Social /47 (2018) Instituto de Ciencias Antropológicas –ICA– de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

- Rojas, J (2017) Formación profesional para jóvenes y adultos: una estrategia de educación permanente. Revista Aulas y Andamios. Año 10. Número 26. Fundación UOCRA. Buenos Aires.
- Sacristán, G, J (1989). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Editorial Morata.
- Salvia, Agustín (2008). Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Saravi, G (2007). De la Pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina. Prometeo Libros. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología México.
- Simmel G (2002). Cuestiones Fundamentales de la Sociología. GEDISA. Barcelona
- Svampa, M. (2000). Desde abajo: la transformación de las identidades sociales.
 _____ (2008). Cambio de época. Movimientos sociales y poder político, Buenos Aires, Siglo XXI
- Svampa, M. y Pereyra, S (2003) Entre la ruta y el barrio: la experiencia de las organizaciones piquetera. Editorial Biblos. Buenos Aires
- Terigi, F (1999) Currículum. Itinerarios para aprender un territorio. Editorial Santillana, Buenos Aires.
- _____ (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de monocromía. En Frigerio y Diker (Comp) (2010). Educar. Saberes Alterados. Colección Del Estante. Fundación La Hendija. Entre Ríos.
- _____ (2011) Ante la propuesta de “nuevos formatos”: elucidación conceptual. Revista Quehacer Educativo 15. ° 107. P: 15- 22. Federación Uruguay de Magisterio. Trabajadores de Educación Primaria
- Terigi, F. (Coord.) (2009). Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Terigi, F, Briscioli, B y Toscano, A 2012. La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos. Aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectorias escolares. Session 0: Social inequalities and secondary education: Theories, methods and research findings, en el marco del Second ISA Forum of Sociology. Justicia Social y Democratización. Buenos Aires, Argentina.

- Terigi, F (2013) La inclusión como problema de las políticas educativas, En Poggi ; M y Feijoo. (2013) Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión UNESCO. IIEP Buenos Aires. Sede Regional
- Tyack, D. y L. Cuban (1995). En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. México D.F., Fondo de Cultura Económica
- Torres Santome, J (2011) La justicia curricular. Editorial Morata. Madrid.
- Torres, M. (2018). Programa de Responsabilidad Social Compartida Enviñ: Análisis de las prácticas y percepciones de los actores implicados desde una perspectiva de derechos. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1638/te.1638.pdf>
- Toscano, A (coord) (2012) Adolescentes y secundaria obligatoria Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) Conurbano (Argentina). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. México. Fondo de Cultura Económica.
- Vaillant, D. (2009). Estudios en profundidad sobre políticas estatales y otras iniciativas que atienden a problemáticas de reingreso para estudiantes de educación básica en Colombia, México y Uruguay., OEI.
- Varela, J y Uria, F (1991). Arqueología de la escuela. Ediciones La Piqueta. Madrid.
- Vincent, G; Lahire, B; Thin, Da (2001): “Sobre a história e a teoria da forma escolar” en Educação em Revista, N° 33 (junio), pp. 7-47. Belo Horizonte
- Viñao, A, (2002) Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. Editorial Morata. Madrid
- Willis P. (1988) Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera”, Akal. Madrid, 1988)
- Zabalza, M. (2000) Diseño y Desarrollo Curricular, Narcea, Editores Madrid.
- Ziegler, S (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En Tiramonti (Dir) Variaciones sobre la forma escolar. FLACSO HOMOSAPIENS. Buenos Aires

Zibechi, R, (2006) Movimientos sociales: nuevos escenarios y desafíos inéditos. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. CLACSO. Buenos Aires.

- **Normativas Nacionales y Provinciales Citadas**

- Ley Federal de Educación N°24195/1993. Honorable Congreso de la Nación Argentina
- Ley Nacional de Educación N°26206/2006 Honorable Congreso de la Nación Argentina
- Ley de Educación Provincial (13.688) Senado y Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires.
- Resolución 103/10. Consejo Federal de Educación
- Resolución N° 115/10. Consejo Federal de Educación
- Resolución 84/09. Consejo Federal de Educación
- Resolución 93/09. Consejo Federal de Educación
- Ley N° 18614/70. Ministerio Nacional de Cultura y Educación Proyecto 13
- Resolución N°5099/2008. Dirección General de Cultura y Educación.
- Resolución 814- 2004. Secretaría de Educación. SED. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
- Resolución N° 669-MEGC-08, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Res. N° 279/08 Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Resolución N° 1.438 MEGC (2012), Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
- Decreto 406/2011 Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Resolución N° 10.280/MEGC/11. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

CAPITULO 5.

- Abril, E; Roman, M; Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1).
- Agamben, G 1998 *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*, trad. de A. Gimeno Cuspinera, Pre-Textos, Valencia
- Antelo, E, (2011). Variaciones sobre la enseñanza y el cuidado. En Alliaud y Antelo. *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique. Grupo Editor. Bs As
- Apple, M; Beane, J (1997) (comp) *Escuelas Democráticas*. Editorial Morata. Madrid.
- Araujo, K y Martuccelli, D 2011 *La inconsistencia posicional: un nuevo concepto sobre la estratificación social* Revista CEPAL 103. Santiago de Chile.
- Austral, R (2014) *Análisis combinado de la repetición y el abandono en las escuelas secundarias estatales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y equidad educativa (UEICEE). Ministerio de Educación e Innovación, Ciudad de Bs As
- Bauman, Z. (2006). *Comunidad. En búsqueda de seguridad en un mundo hostil Siglo XXI*, Madrid,
- Bertoni, G (2014). *Del Movimiento al Frente: dinámica política en el Frente Popular Darío Santillán* Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En *Memoria Académica*. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1028/te.1028.pdf>
- Binstok, G y Cerruti, M (2005). *Carreras Truncadas. El abandono escolar en el nivel medio argentino*. Buenos Aires. UNICEF.
- Bourdieu, P (2011) *La ilusión biográfica* *Acta Sociológica*, núm. 56, septiembre – diciembre, 2011, pp. 121 - 128 Centro de estudios Sociológicos, FCPyS, UNAM. Mexico
- Bradley, A. Levinson. U (2012) *Reduciendo brechas entre cultura juvenil y cultura escolar docente en América Latina: el desafío institucional para crear*. En Tenti, E (comp) 2012 *La escolarización de los adolescentes: Desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa una secundaria con sentido* IIPE. Bs As

- Briscioli, B y Canciano, E (2012) Revisando algunas conocidas explicaciones sobre por qué adolescentes y jóvenes dejan la escuela secundaria. VII Jornadas de Sociología. Instituto de Ciencias. Área de Sociología. Universidad Nacional General Sarmiento.
- Briscioli, B. (2013). Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares. Tesis de Doctorado, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos
- Briscioli, B (2017) Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares” Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación. Universidad de Costa Rica. Facultad de Educación.
- Bueno, B; Chamlian, H Coharik; Sousa, C Pereira de y Catani, B, D (2006). “Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003)”, *Educação e Pesquisa*, vol. 32, núm. 2, pp. 385-410
- _____ (2013). El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos Editores: CINDE EL BÚHO. Bogotá.
- Casal, J; García, M; Merino, R; Quesada M (2006) Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo *Trayectorias*, vol. VIII, núm. 22, septiembre-diciembre, 2006, pp. 9-20 Universidad Autónoma de Nuevo León Monterrey, Nuevo León, México
- Canevari, J Catala, S Montes, N (2011). La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Dinámica de la matrícula y desafíos institucionales para la inclusión Dirección de Investigación y Estadística. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
- Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares Histórica (2016), CEIP Praxis política y educación popular. Apuntes en torno a una pedagogía emancipatoria en las aulas del Bachillerato IMPA. Buenos Aires. Editorial Naranja en Flor.
- Clot, Y (1989). La otra ilusión biográfica. *Historia y fuente oral*. N° 2. Barcelona, Universidad de Barcelona y Archivo Histórico de la Ciudad.
- Con, M (2010) Perfiles de abandono escolar en la Ciudad de Buenos Aires, en el nivel secundario, para los años 2004 y 2008 Un análisis desde la Encuesta Anual de

- Hogares Dirección de Investigación y Estadística Ministerio de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Cottureau, A. (1989) Problemes de conceptualisation comparative de l'industrialisation: l'exemple des ouvriers de la Chaussure en France et en Grande – Bretagne, En Magri, S Toaplov, Ch. Villes Ouvrieres, 1900 1950. L Harmattan Paris, 199.pp 41-82
- D'Alessandre, V (2014) El desafío de universalizar el nivel medio trayectorias escolares y curso de vida de los adolescentes y jóvenes latinoamericanos. OEI. IIPPE. SITEAL, Buenos Aires
- Deleuze, G, y Guattari, F. (1994): Mil mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia. Paris. Pre-textos.
- Dutschatzky, S 2007 Maestros errantes. Experimentaciones sociales de la interperie. PAIDOS, Buenos Aires
- Dubet, F, Martuccelli, D (2000). ¿En qué sociedad vivimos? Buenos Aires: Losada
- Elisalde, R. (2013). Escuelas populares de jóvenes y adultos en movimientos sociales: espacio social y trayectorias educativas (Argentina 2001-2006). *Org & Demo*, 14 (1), 29-48.
- Espíndola, E. y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de la Educación, la Ciencia y la Cultura*, 30, 39-62.
- Fattore, N Bernardi, G. Programa. (2014) Joven de Inclusión Socioeducativa Rosario, Santa Fe (Argentina). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.
- Feixa, C (1998) De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud. Editorial Ariel. Barcelona.
- Filmus, D (1987): Primer año del colegio secundario y discriminación educativa". Serie de Documentos e Informes de Investigación, Buenos Aires: FLACSO.
- Finegan, F, 2016 La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina Una expansión controversial. *Encuentro de Saberes / 6* (2016). Secretaría de extensión Universitaria. Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires
- Grupo de Estudio sobre movimientos sociales y educación popular. 2016 GEMSEP Relevamiento Nacional de Bachilleratos Populares en Argentina 2016. Instituto Germani. G Facultad de Ciencias Sociales UBA. Mimeo en Blog del GEMSEP.

- Kantor, D (Coord.) (2001) La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas. Informe final. Dirección General de Planeamiento. Secretaría de Educación. GCBA
- Kessler, G (2004) Sociología del delito amateur Editorial Paidós. Bs As
- Kessler, G (2007) Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 12, núm. 32, enero-marzo, 2007, pp. 283-303. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México
- Krichesky, M. (coord.); Migliavacca, A; Saguier, M; Medela, P; (2007): Escuelas de Reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos. Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Krichesky, M (2015)). ¿Por qué repiten el secundario? Dossier Le Monde Diplomatique, (33). La educación en debate. UNIPE. Le Monde Diplomatique.
- Krichesky y Greco, 2018. Políticas, trayectorias y experiencias de reescolarización. Aportes de la investigación en torno a las escuelas de reingreso y los Centros de Educación secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. En Dabenigno, V, Vinacur, T y Krichesky, M. La Educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. EUDEBA, OEI. Buenos Aires.
- Krichesky, M (coord.) Greco, M, Saguier, V, Tissera S (2018). Terminalidad de los estudios secundarios para jóvenes y adultos en la Ciudad de Buenos Aires Perspectivas y tensiones vigentes según directivos de Centros Educativos de Nivel Secundario. Perspectivas y tensiones vigentes según directivos de Centros Educativos de Nivel Secundario Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educacion del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Langer, E, 2010. 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 de Maestría. FLACSO, Bs As
- Larrosa, J (1995) Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de si. En Larrosa, J (ed) Escuela, poder y subjetivación. La Piqueta
- León, O, Soto, F Soto, C (2005). Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles Ediciones CIDPA, Valparaíso, Chile

- López, E. 2004 Del sujeto a la agencia (a través de lo político). *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*. Número 5. Universidad Autónoma de Barcelona
- Lopez, F, M (2012) Los jóvenes contra la escuela. Un desafío para pensar las voces y tiempos para América Latina *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. 71 / relec / Año 3
- Losada, A y Latour, M (2012). Resiliencia. Conceptualización e investigaciones en Argentina. *Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, vol. 4, núm. 2, p 84 a 97. Edit Asociación para el Avance de la Ciencia Psicológica.
- Machado Pais, J 1993. *Culturas juveniles*. Imprenta Nacional Casa de la Moneda Lisboa.
- _____ (2007), *Chollos, chapuzas y changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro*, Barcelona, Anthopos.
- Ministerio de Educación. Secretaria de Evaluación e Información Educativa. *Anuarios Estadísticos 2007 2015*, Buenos Aires. Argentina
- McLaren, P; Huerta, C, Luis (2011) Educación público y formación de profesores: una visión desde la pedagogía crítica revolucionaria *Innovación Educativa*, vol. 11, núm. 57, octubre-diciembre, 2011, pp. 225-231 Instituto Politécnico Nacional Distrito Federal, México
- Merklen, D. (2005) *Pobres Ciudadanos. Las clases populares en la era democrática argentina 1983-2003*. Editorial Gorla. Colección Novecento. Buenos Aires.
- MINIEDUC (2010) CHILE. Diagnóstico, análisis y recomendaciones para el rediseño e instalación en régimen de la línea nivelación de estudios modalidad flexible del Programa Chile califica. Santiago de Chile: Departamento de Ingeniería Industrial; Universidad de Chile, 2010
- Monge, E (2014) Saberes y Verdades, la construcción de una política de la verdad en Foucault. En *El banquete de los dioses. Revista de filosofía y teoría política contemporáneas* (Vol. 2 no. mayo-nov)
- Montes, N; Sendón, M, A (2006) Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. *Argentina a comienzos del siglo XXI. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 29, abril-junio, 2006, pp. 381-402 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México

- Navarro, (2004) La noción de condiciones de educabilidad como expresión de la demanda por un mínimo de equidad social para la educación. Notas para una discusión”. Documento IPE-UNESCO, Buenos Aires
- Nicastro, S, y Greco, M. (2012). Entre trayectorias. Escenas y pensamiento en espacios de formación. Homo Sapiens. Ediciones Rosario. 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 Doctoral FLACSO.
- Nobile, M (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes Última década N°44 Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile,
- Núñez, V (2007), ¿Qué se sujeta (o se entiende por sujeto) en educación? Acerca de la gobernabilidad”, Propuesta Educativa Número 27 – Año14 – Voll – Págs. 37 a 49. FLACSO. Bs As.
- Perrenoud, P. (1990): La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid: Ed. Morata.
- Rausky, M (2013) ¿Jóvenes o adultos? Un estudio de las transiciones desde la niñez en sectores populares urbanos Última década 41, Proyecto juventudes. Diciembre 2013 pp. 11.40. Valparaíso Chile
- Reguillo Cruz, R (2000). Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto. Grupo Editorial Norma. Bogotá. Colombia
- Rico, D y Truco, D. (2014) Adolescentes Derecho a la educación y al bienestar futuro. UNICEF. CEPAL. Naciones Unidas, Santiago de Chile
- Román C, M. (2013) Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina. Una mirada en conjunto. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 11, núm. 2, pp. 33-59 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España
- Rossano, A (2006). El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa. En Terigi, F (comp.) (2006), Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI/ Fundación OSDE.
- Rubinsztain, P; Blaustein Kappelmacher, A (2015) ¿Educación popular y escuela? Reflexiones desde la experiencia de un bachillerato popular de jóvenes y adultos; Universidad del Museo Social Argentino

- Sacristan Gimeno, J (1996). La transición a la educación secundaria: discontinuidades en las culturas escolares. Madrid. Editorial Morata.
- Santillán, L (2007) Trayectorias educativas y cotidianeidad Una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad. Tesis doctoral Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires
- Saraví, G. (2006), Biografías de exclusión: desventajas y juventud en Argentina, en: Perfiles Latinoamericanos N° 28, pp. 83-116. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México.
- Saraví, G (2007). De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina- Prometeo, Bs As. Argentina.
- Saucedo Ramos, C, (2003) Entre lo colectivo y lo individual: la experiencia de la escuela a través de relatos de vida Nueva Antropología, vol. XIX, núm. 62, abril, 2003, pp. 77-98 Asociación Nueva Antropología A.C. Distrito Federal, México
- Sautú, R (1999) (Comp) Bechis, M, Dabegnino, V Freidin, B, Liberaloto, N, Masseroni, S; Navarro, A, Vega Martínez, M Sautu, R. El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores. Editorial Belgrano.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2008). Tendencias sociales y educativas en América Latina. La escuela y los adolescentes. SITEAL. IIPE. OEI. Bs As. Argentina.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2010) Metas educativas 2021. Desafíos y Oportunidades. SITEAL, IIPE. OEI. Bs As. Argentina
- Steinberg, C. (2014). Abandono escolar en las escuelas secundarias urbanas de Argentina: _____ (2014) Nuevos indicadores para el planeamiento de políticas de inclusión educativa. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22(109).
- Tenti, E, (2000) Culturas juveniles y cultura escolar. IIPE. UNESCO. Bs As
- _____ (2012) “Docentes y alumnos: encuentros y desencuentros entre generaciones”, _____(comp) (2012). La escolarización de los adolescentes: Desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa una secundaria con sentido” IIPE. Bs As
- Terigi, F. (2008). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En Jóvenes y docentes en el mundo de hoy (pp. 161-178). Buenos Aires: Santillana.

- _____ (2008b). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa*, 17(29), 63-71. Bs As. FLACSO.
- _____ (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En Frigerio, G y Diker, G (Comps.), *Educación: saberes alterados* (pp. 99-110). Buenos Aires: Del estante editorial.
- Terigi, F, Briscioli, B y Toscano, A (2012). La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos. Aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectorias escolares. Session 0: Social inequalities and secondary education: Theories, methods and research findings, en el marco del Second ISA Forum of Sociology. *Justicia Social y Democratización*. Buenos Aires, Argentina
- Tiramonti, G. (2008) Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (comps.) “La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación”. Buenos Aires, Manantial/FLACSO.
- Tiramonti, G, Steinberg, C, Ziegler, S (2018). Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances para una agenda clave para los adolescentes en siglo XXI. FLACSO UNICEF.
- Toscano, A (2012) (Coord.) *Adolescentes y secundaria obligatoria. Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela*. Conurbano Bonaerense (Argentina). Buenos Aires, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Tönnies, F. 1947 [1887]. *Comunidad y sociedad*. (Trad. de José Rovira Armengol). Buenos Aires: Losada.
- Torres Carrillo, A, (2006) *Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo* *Revista Colombiana de Educación*, núm. 50, enero-junio, 2006, pp. 86-103 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia.
- Vanella; L Maldonado, M Abate. M Falconi, O Gonzalo Gutiérrez M Cecilia Martínez, C Uanini, M Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Argentina.

- Varela J y Alvarez Uria, F (1991) *Arqueología de la escuela*. Editorial La Piqueta. Madrid.
- Viñao y Fraga, J (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios*. Madrid: Ed. Morata.
- Weber, Max (1964). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

CAPÍTULO 6.

- Abramowski, A, (2010) Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas. Editorial Paidós. Cuestiones de Educación. Buenos Aires, Argentina, 2010.
- Ampudia, M (2010). Movimientos sociales, Sujetos y Territorios de la Educación Popular en la Argentina de la década del 2000. En Trabajadores y Educación, Editorial Buenos libros, 2010
- Ainscow, M., Booth, T.; Dyson, A. y otros (2006). Improving Schools, Developing Inclusion. Nueva York: Routledge.
- Aleu, M (2015) Los vínculos de respeto en la educación de jóvenes y adolescentes. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Tesis para obtener el grado de Doctorado. Buenos Aires
- Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar En Frigerio, G y Diker, G, Educar: ese acto político. Del estante editorial.
- Areal, S y Terzibachian, M F (2012) La experiencia de los bachilleratos populares en la Argentina: exigiendo educación, redefiniendo lo público. Revista mexicana de investigación educativa *RMIE vol.17 no.53 México abr. /jun*
- Aries, P (1987). El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Madrid, Taurus
- Arroyo, M.; Nobile, M. (2008). Volver a la escuela. Las percepciones sobre los jóvenes como condición de posibilidad de la inclusión educativa. V Jornadas de Sociología de la UNLP, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en:
- http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5857/ev.5857.pdf
- Arriese, I, H. (2009). La teoría del reconocimiento de Axel Honneth como un enfoque alternativo al cartesanismo. Facultad de Psicología Universidad Nacional de La Plata.
- Arriese, I, H. (2011) La ética de la autenticidad en ser y tiempo, en Eidos: Revista de Filosofía de la Universidad del Norte, núm. 15, julio-diciembre, pp. 118-141.
- Auyero, J. (2013) La violencia en los márgenes. Rústica – Argentina
- Badiou, A (2004). La idea de justicia, Conferencia dictada en la Facultad de Humanidades y Artes de Rosario Argentina.

- Bayón, M y Saravi, G (2019). La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias. *Desacatos 59 Desigualdades: subjetividad, otredad y convivencia social en Latinoamérica*. Centro de Investigaciones y Estudios superiores de Antropología Social CIESAS. Mexico.
- Bauman, Z. (2002), *Modernidad líquida*, Buenos Aires: FCE.
- Bernstein (1990). Poder, Educación y conciencia. *Sociología de la transmisión cultural*. El Roure Editorial. S.A. Colección Apertura. Barcelona.
- Bhabha, H (2013). *Nuevas minorías, nuevos derechos. Notas sobre cosmopolitismos vernáculos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Bonal, X. (2005): *Apropiaciones escolares. Usos y sentidos de la educación obligatoria en la adolescencia*. Ediciones OCTAEDRO, Barcelona
- Bourdieu P. (1980); “Le capital social. Notes provisoires”. En: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, N° 31.
- Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (1975, 1998). Las categorías del discurso profesoral. *Revista Propuesta Educativa*. 9 (2019). Buenos Aires: FLACSO/Novedades Educativas.
- Capriati, A (2014) *Una aventura abierta. Acontecimientos biográficos de jóvenes residentes en villas y barrios populares del Gran Buenos Aires*. Argentina Última Década, núm. 40, julio, 2014, pp. 109-129
Centro de Estudios Sociales
Valparaíso, Chile
- Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares Histórica (2016), CEIP, *Praxis política y educación popular. Apuntes en torno a una pedagogía emancipatoria en las aulas del Bachillerato IMPA*. Buenos Aires. Editorial Naranja en Flor.
- Corea, C Lewkowicz, I (2004). *Lo que es estar aburrido: Pedagogía del aburrido*. Escuelas destituidas, familias perplejas, Buenos Aires, Paidós, 224 pp
- Cornu, L (1999): “La confianza en las relaciones pedagógicas”, en Frigerio, G., Poggi, M, y Korinfeld, D (comp). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Ediciones Novedades Educativa. Buenos Aires
- Coulon, A. (2005), *Le métier d’étudiant. L’entrée dans la vie universitaire*, Paris, Economica-Antropos.
- Chervin, M (2016) *Cuando estudiar es una forma de militar. La experiencia política en el IMPA atravesada por los vínculos afectivos* IV SIMPOSIO

- INTERNACIONAL. Encuentros etnográficos con niñas, niños, adolescentes y jóvenes en contextos educativos y I Simposio Internacional de Investigaciones cualitativas con participación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes UNIOESTE - Campus de Foz do Iguaçu.
- Daroqui A y Guemureman, S (2004). Políticas penales de seguridad dirigidas hacia adolescentes y jóvenes en la década del '90 en la Argentina. En MUÑAGORRI, I. y PEGORARO, J. (comp). La relación seguridad-inseguridad en centros urbanos de Europa y América Latina. Estrategias, políticas, actores, perspectivas y resultados. Madrid: Editorial Dickinson
- D'Aloisio, F (2016). "Los sujetos en la escuela secundaria. Ampliar la mirada: de los alumnos a los jóvenes estudiantes". En Psicología Educativa. Escuela de Biología, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado del sitio OCW de la Universidad Nacional de Córdoba.
- _____ (2017) Jóvenes y sociabilidad escolar: Aprendizajes que sostienen determinado orden social. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 15(1), pp. 101-115. Manizales, Colombia.
- De Marinis, P (2011) La teoría sociológica y la comunidad. Clásicos y contemporáneos tras las huellas de la "buena sociedad. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA / CONICET. Entramados y perspectivas Vol.1, N° 01 Revista de la carrera de sociología. Universidad de Buenos Aires. Bs As
- Di Leo, P (2013). Cuerpos, vulnerabilidad y reconocimiento En Di Leo y Camarotti, A (2013) Quiero escribir mi historia. Editorial Biblos. Sociedad. Bs As
- Dubet, F., (1987) La galère, jeunes en survie, Fayard, París
- Dubar, C (1991) « La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles ». Paris, Armand Collin
- _____ (1989) De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto Estudios Sociológicos Vol. 7, No. 21 (Sep. - Dec., 1989), pp. 519-545 El Colegio de México. México.
- Dubet, F y Martuccelli. D (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Editorial Losada. Buenos Aires.
- Dubet, F (2007). El declive y las mutaciones de la institución Revista de Antropología Social 39 Universidad Complutense, Madrid.

- _____ (2010) Sociología de la experiencia. Colección Debate Social. Editorial Complutense. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). Madrid
- Duschatzky, S. (1999) La escuela como frontera. PAIDOS. Buenos Aires.
- Duschatzky S. Corea C. (2002). Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Ed. Paidos. Buenos Aires.
- Dutschatzky, S (2007) Maestros Errantes. Experimentaciones sociales en la interperie. PAIDOS. Buenos Aires.
- Dussel, I, Britos, A y Núñez, (2007) Mas allá de la crisis. Visiones de alumnos y profesores de la escuela secundaria. Bs As. Editorial Santillana.
- Eggleston, J. (Ed.) (1977). Experimental Education for Pupils Aged 10-14». Swets and Zeitlinger. Amsterdam
- Elias, N (1987) El proceso de la civilización. Fondo de Cultura Económica. México.
- Feixa, C (1994) De las bandas a las culturas juveniles Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, vol. V, núm. 15, 1994, pp. 139-170 Universidad de Colima, México
- Fine, M 1989 Silencing and Nurturing Voice in an Improbable Context: Urban Adolescents in Public School En Giroux, y Mc Claren, Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle <http://www.sunypress.edu/p-151-critical-pedagogy-the-state-and.aspx>
- Fistetti F. (2004). *Comunidad. Léxico de Política*. Bs. As. Nueva Visión.
- Foglino, A, Falconi, O, Molina, E. (2008). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba. Cuadernos de Educacion. Año 6. Número 6. Publicación del Área Educación del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad Nacional de Córdoba.
- Fraser, N (2006) La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribucion, reconocimiento o participación. En Frasser, N y Honneth, A. (2006) Redistribucion o reconocimiento. Editorial Morata. Ediciones Morata
- Freire P, 2002. Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires. Editorial Siglo XXI.
- Freire, P, Shor, I (2014). Miedo y osadía: La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora / Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, Biblioteca Clásica de Siglo Veintiuno)
- Foucault, M. (1990). Tecnologías del yo. Barcelona, España: Editorial Paidós.

- Foucault, M (2006). Seguridad, territorio y población. Curso en el College de Francia 1977-1978. FCE. Buenos Aires.
- Fraser, N y Honneth, A (2006). ¿Redistribución o reconocimiento? Madrid: Morata.
- Gadotti, M, Gómez, M, Freire, L Gadotti (1995), Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se completan. Buenos Aires, CLACSO
- Guerra, I y Guerrero. E (2004). ¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes. México: Universidad Pedagógica Nacional, México
- Giacobbe, C, Merino, Luis F (2015) Los alumnos y la autoridad docente. Crisis de sentidos? Educación, Formación e Investigación, Vol.1, N°1. ISSN 2422-5975 (en línea). Abril de 2015.
- Gluz, N (2013). Alternativas escolares en movimientos sociales y procesos de subjetivación política. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Goffman, E, 1970. Estigma: Identidad deteriorada. Buenos Aires. Edit Amorrortu.
- Goffman, E, 2001: La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires. Edit Amorrortu.
- Grinberg S. (2008). Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. Bs. As., Ed. Miño y Dávila
- Grundy, S (1991). Producto o praxis del curriculum: Ediciones Morata. Madrid, España
- Guerra, I; Guerrero, E (2004). ¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes. México: Universidad Pedagógica Nacional
- Hall, S y Du Gay, P (2002). Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires, Amorrortu
- Honneth, A. (1997). La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales. Barcelona: Editorial Crítica
- Honneth, A (2011). La sociedad del desprecio. Editorial Trotta. Buenos Aires. Madrid.
- Illouz, E. (2007). Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo. Katz, Buenos Aires
- Kaplan, C (1992). Buenos y Malos alumnos. AIQUE. Edición. Buenos Aires
- Kaplan, C (2014) (dir) Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela. Miño y Davila. Buenos Aires
- Kessler, G (2002) La experiencia escolar fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires. Buenos Aires: IPE-UNESCO

- Kessler, G. (2010). Delito, sentimiento de inseguridad y políticas públicas. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. EN: Actas. La Plata: UNLP. FAHCE. Departamento de Sociología.
- Kessler, G; Dimarco, S (2013) Jóvenes, policía y estigmatización territorial en la periferia de Buenos Aires Espacio Abierto, vol. 22, núm. 2, abril-junio, 2013, pp. 221-243. Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.
- Kossoy, A (2009). La construcción de la identidad social: cuestiones metodológicas para su análisis. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires
- Krichesky, M. (coord.); Migliavacca, A; Saguier, M; Medela, P; (2007): Escuelas de Reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos. Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Krichesky, M (2014). Políticas de re escolarización en la Provincia de Buenos Aires Análisis de la incidencia de los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) en el cumplimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria.
- Krichesky, M, (coord), Greco, M, Greco, M, y Tissera, (2018) Terminalidad de los estudios secundarios para jóvenes y adultos en la Ciudad de Buenos Aires Perspectivas y tensiones vigentes según directivos de Centros Educativos de Nivel Secundaria. Ministerio de Educación e Innovación. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. (UEICEE)
- Krichesky, M y Giangreco, S (2019), La experiencia de reescolarización en la educación secundaria: aportes de la investigación en nuevos formatos educativos", en íd. et al., Escuela, trayectorias y territorio. Aportes para pensar la política educativa, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, en prensa
- Lahire, B (1995) Tableaux de familles. Heur et malheurs scolaires en milieux populaire. Paris. Gallimard/Seuil, Col Hautes Etudes
- _____ (1997) Suceso escolar en los medios populares. Editorial Atica, San Pablo
- _____ (2004). El hombre plural Los resortes de la acción. Edición Bellaterra. Barcelona.
- _____ (2012) De la teoría del hábitus a una sociología psicológica. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 14. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num14/inves/lahire_theoria_habitus.htm Ixalapa, Veracruz Universidad Veracruzana

- _____ (2017) Mundo plural: ¿por qué los individuos hacen lo que hacen Relmecs, diciembre 2017, vol. 7, no. 2, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales. Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales.
- Larrondo, M (2009) ¿Nuevos alumnos?: la construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la Ciudad de Buenos Aires. Tesis para optar por el grado de Magister en Educación. Universidad de San Andrés. Buenos Aires.
- Larrosa, J (1995).Tecnologías del yo y educación (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí). En: Larrosa, J. Escuela, poder y subjetivación. Madrid: La Piqueta. Pp.257-36
- Langer, E, (2010) “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 Maestría. FLACSO. Bs As
- Lazarato M. (2006). Políticas del acontecimiento. Bs. As., Ed. Tinta Limón
- Leclere, Olive M (2009): «Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus acontecimientos». Iberofórum, 8(IV) Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana. Año IV, No. 8. Julio-Diciembre
- Levinas, E (2002). De otro modo que ser, o más allá de la esencia. Madrid: Editora Nacional, 2002
- Longa, F 2017. Formas organizativas y ethos militantes. Teseopress. Instituto Gino Germani UBA. Editorial Teseo. Buenos Aires.
- Mafesoli. M (1990) El tiempo de las tribus. Icaria Barcelona
- McMillan, D y Chavis, D (1986) Sentido de comunidad. Una definición y teoría. Journal of Community Psychology Volumen 14, Número 1. Número especial: sentido psicológico de la comunidad, I: teoría y conceptos Society for Community Research and Action: The Division of Community Psychology of the American Psychological Association.
- Maneiro, M (2012) Ponete en nuestro lugar, también. Articulaciones identitarias a partir de un estudio de caso en el Movimiento de Trabajadores Desocupados del Frente Popular “Darío Santillán En Chaguaceda Ary Brancalone. Sociabilidades

- emergentes y movilizaciones sociales en América Latina / Paula Camara da Silva. [et.al.]. coordinado por CLACSO, 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En P. Martinis y P. Redondo (Comps.), *Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas* (pp.13 a 31). Buenos Aires: Del estante.
- Martuccelli, D (2002) *Gramática del individuo*. Buenos Aires: Losada, 2007.
- Martuccelli, D (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile: LOM
- Martuccelli, D y Araujo, K (2010). La individuación y el trabajo de los individuos *Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n. especial*
- Mayer, L (2012) *La conflictividad escolar cotidiana. Un estudio cualitativo de las estrategias para su prevención y/o minimización*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.
- McLaren. P (1989) *La vida en las escuelas*. Siglo XXI Editores. Mexico
- McMillan, D y Chavis, D (1986) *Sense of Community: A Definition and Theory* David W. George Peabody College of Vanderbilt University
- Melucci, A (1994) *Asumir un compromiso: identidad y movilización en los movimientos sociales” Zona Abierta (Madrid) N° 69: 153-177.*
- _____ 2002. *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: El Colegio de México https://www.ses.unam.mx/docencia/2016II/Melucci1999_AccionColectivaVidaCotidianaYDemocracia.pdf
- Meo, A Dabenigno, V Ryan M (2014) *Una escuela sin paredes, pero no a la intemperie. El fin del santuario en una escuela de reingreso de la ciudad de Buenos Aires* En Ríos, J y Badano, M (2014) *Trabajo docente y pensamiento crítico: políticas, prácticas, saberes y transformación social / coordinado por. - 1a ed. - Paraná: Editorial Fundación La Hendija*
- Merklen, D (2005). *Pobres ciudadanos: las clases populares en la era democrática, Argentina, 1983-2003*. 1ª ed, Buenos Aires, Gorla, Buenos Aires
- Milena Rátiva Gaona, S (2007). *La subjetivación juvenil como proceso político. Tensiones en las representaciones y prácticas políticas a partir de la política de Juventud de Bogotá*. XXVI. Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara.

- Modonesi, M (2010). Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismo y subjetivación política. CLACSO Prometeo Libros. Buenos Aires
- Nieto, J.M. y Portela, A. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 12 (2), 1-26. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro /rev121ART5.pdf>
- Nieto, S. (1994). Lessons from students on creating a chance to dream. Harvard Educational Review, 64 (4), 392-426.
- Nobile, M, (2013) Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Tesis (Doctorado en Ciencias Sociales. FLACSO, Argentina.
- Noel, G. (2009). La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica. UNSAM Edita.
- Nuñez, P (2007) Arreglos locales y nociones de justicia en pugna. Estudio de caso en un asentamiento del sur del Gran Buenos Aires (En prensa)
- Nuñez, P (2010). Política y poder en la escuela media. La socialización política juvenil en el espacio escolar. Tesis para obtener el grado en Ciencias Sociales, Universidad Nacional General Sarmiento IDES
- Nuñez, P (2015) Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela. Grupo Editor Universitario. Ciudad de Buenos Aires. CLACSO.
- Ovares Sánchez, C (2018) La confianza de George Simmel y el capital social: la confianza como fuerza socializadora Rev. Reflexiones 97 (2): 23-34, ISSN: 1021-1209. Costa Rica.
- Palumbo, M (2015). Las propuestas de Formación Política de militantes de base en movimientos populares urbanos entre la política y lo político”, Papeles de Trabajo, 9 (16), pp. 292-311.
- Paulin. H (2015). Ganarse el respeto. Un análisis de los conflictos de la sociabilidad juvenil en la escuela secundaria. Revista mexicana de Investigación Educativa. Vol 20 Num 67, PP. 1105-1130.
- Pautasi, L (2013) La urgencia de los derechos: exigibilidad en el marco de la desigualdad de género Revista de la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional del Nordeste. Número 11, Resistencia.

- Penchaszadeh, A (2008) Una mirada desde la teoría de Simmel. La cuestión del extranjero. Revista Colombiana de Sociología N°31. P 51 a 67. Bogotá
- Perrenoud, P (1996). La construcción del éxito y fracaso escolar. La Coruña, Fundación Paideia & Madrid, Ediciones Morata.
- Perrenoud, P. (1998) ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos. Universidad de Ginebra. Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación. Revista Educar
- Piñeiro, E T (2002) “Espacio simbólico, ideología y poder: relaciones entre prácticas discursivas y procesos políticos”, Revista Colección viii, no. 13. Universidad Católica Argentina. Facultad de Ciencias Sociales y Económicas.
- Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo. (PNUD) (2000) Informe sobre el desarrollo humano 2000. Ediciones Mundi. Prensa Madrid, Barcelona y México.
- Poupeau, F (2007). Dominación y movilizaciones: estudios sociológicos sobre el capital militante y el capital escolar. Córdoba: Ferreyra Editor
- Portela A, Nieto Cano, J, Toro Soriano, M (2009), M Historias de vida: perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar. Life stories: Perspectives and experiences on school exclusion and inclusion VOL. 13, N° 3) Murcia Inspección de Educación, Junta de Andalucía.
- Ranciere, J. 2012. El desacuerdo. Política y filosofía. Buenos Aires: Nueva Visión
- Rawls, J (2006), Teoría de la Justicia, México, Fondo de Cultura Económica.
- Revilla Blanco, M 2010 América Latina y los movimientos sociales: el presente de la «rebelión del coro» Nueva Sociedad No 227, Mayo-Junio de 2010
- Reguillo Cruz, RE. (2000). Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Buenos Aires: Norma, 2000 Grupo Editorial Norma
- Ricoeur, P (2004). La lucha por el reconocimiento y la economía del don Conferencia en la UNESCO en el año 2002. Publicada en 2004.
- Roberti, E (2012). En el umbral del trabajo y la educación: trayectorias juveniles des-institucionalizadas. VII Jornadas de Sociología de la UNLP. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata
- Rodríguez Reyes A. (2015) El social-conformismo: la plataforma para mantener las desigualdades. (El caso Panamá), FLACSO. Panamá. CLACSO

- Roitman, M., 2004. El pensamiento sistémico. Los orígenes del social-conformismo. (México: Siglo XXI- CIICH, UNAM).
- Rósenthal, R. y Jacobson, L. (1968). Pigmalión en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno. Marova. Madrid
- Said, S y Kriger, M (2014). Subjetivación política y educación popular La noción de diálogo en Ranciere y Freire como aporte a la reflexión teórica- metodológica sobre Bachilleratos populares.
- Sánchez, C (2018) La sociología de George Simmel y el capital social. La confianza como fuerza socializadora Rev. Reflexiones 97 (2): 23-34, ISSN: 1021-1209 / 2018
- Sarason, S (1986). Commentary. The emergence of a conceptual center. Journal of community of psychology 14. 405-407. Society for Community Research and Action: The Division of Community Psychology of the American Psychological Association.
- Saravi, G (2008). Mundos aislados: segregación urbana y desigualdad en la ciudad de México. Revista Eure, Vol. XXXIV, N° 103, pp. 93-110, diciembre 2008 Sección ARTÍCULOS Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
- Sen, A. (1985) Commodities and Capabilities. Amsterdam: North-Holland. (Reimpreso en Delhi, Oxford University Press, 1999)
- Sen, A. (2000). Desarrollo y Libertad. Editorial Planeta. Bs As
- Simmel, G. (1976). Filosofía del Dinero. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales
- _____ (1986). Sociología, 1 Estudios sobre las formas de socialización. Madrid: Alianza.
- _____ (2002) Sobre la Individualidad y las formas sociales. Escritos Escogidos. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- _____ Sociología: estudios sobre las formas de socialización. Fondo de Cultura Económica. Mexico DF.
- Suttles, G (1968) The Social Order of the Slum. Ethnicity and Territory in the Inner City. Chicago Universtiy Of Chicago Press
- Shutz, A (1962), El problema de la realidad social, Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Taylor, C. (1993). El multiculturalismo y la política del reconocimiento. México. Fondo de cultura económica.

- Telles, V da S. y Hirata, D (2007). "Cidade e práticas urbanas: Nas fronteiras incertas entre o ilegal, o informal e o ilícito". Revista de Estudos Avançados da DSP, Vol. 21, N° 61:171-191.
- Tenti Fanfani, E (2004). "Viejas y nuevas formas de autoridad docente". En Revista Todavía [on line], (7). Buenos Aires: Fundación Osde, Argentina. Recuperado en www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/txttenti.html
- Torres Carrillo, A, (2006) Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo Revista Colombiana de Educación, núm. 50, enero-junio, 2006, pp. 86-103 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia.
- Varela, J y Uria, F (1991). Arqueología de la escuela. Ediciones La Piqueta. Madrid
- Vassiliades, A 2014. Posiciones docentes y construcciones en torno de lo común frente a la desigualdad en Argentina. Foro educacional (27), 121-140. En Memoria Académica. en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9762/pr.9762.pd
- 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
- Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational and community levels of analysis. En J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), Handbook of community psychology (pp. 43-63). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Vasiliades, A (2014) Algunas notas sobre la construcción de posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa. En Ríos, J y Badano, M (2014) Trabajo docente y pensamiento crítico: políticas, prácticas, saberes y transformación social / coordinado por. - 1a ed. - Paraná: Editorial Fundación La Hendija.
- Wacquant, L (2007). Los condenados de la ciudad. Gueto, periferia y Estado. Siglo XXI. Buenos Aires
- Weiss, E (2015) Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México Educ. Pesqui. São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1257-1272,
- Willis, P (1988) Aprendiendo a trabajar. AKAL UNIVERSITARIA. Madrid España

Normativas citadas

Ley N° 223/ 1999. Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Decreto N° 1400/01 Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Decreto N° 998/08. Dirección General de Cultura y Educación
Resolución N° 4288/ 2011

CAPITULO 7

- Aisenson, D (2011). Representaciones sociales y construcción de proyectos e identidad de jóvenes escolarizados. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 21, junio, 2011, pp. 155-182 Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires,
- Aisenson, G; Legaspi, L; Czerniuk, R; Valenzuela, V; Bailac, KS; Virgili, N; Miguelez, V (2017) Trayectorias y construcción de identidad de jóvenes en conflicto con la ley penal *Anuario de Investigaciones*, vol. XXIV, 2017, pp. 49-59 Universidad de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina
- Appadurai, A. (2004), "The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition". En Rao, V. y Walton, M. (Eds.), *Culture and Public Action* (pp. 58-84) California: Stanford University Press
- Apple, M (1986) *Ideología y currículo*. Editorial AKAL UNIVERSITARIA. Madrid
- Bajoit G. (2003). *Todo cambia: Análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas*. Santiago: LOM Ediciones
- Bendit, R, Hahn, M. & Miranda, A. (2008). Creciendo en un contexto de cambio y globalización. In R. Bendit, M. Hahn & A. Miranda (Comps.), *Transiciones juveniles: procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Bendit, R, & Miranda, A. (2017). La gramática de la juventud. Un nuevo concepto en construcción. *Última Década* , N°46, JULIO 2017, PP. 4-43. Valparaíso. Santiago de Chile.
- Benjamin, W. (1982). *Experiencia y pobreza [1933]*. En *Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus.
- Bernstein, B (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural. Esplugues de Llobregat (Barcelona): El Roure*.
- Blanco, M (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)*. Año 5 Número 8. Enero/ junio. México.
- Boivin, Fournier y Veullieux (2008) Orientation, insertion et temporalité. Etude réalisée auprès de jeunes du système scolaire sans qualification. *SPIRALE. Revue de Recherches en Education* N° 41(107-126)

- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1970). La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1988) Espacio social y poder simbólico”, Cosas Dichas, Gedisa. Bs As
- _____ (1990) Espacio social y génesis de las clases en: Bourdieu Pierre, Sociología y cultura, México: Grijalbo, págs. 281-310.
- _____ (2010). La miseria del mundo. Fondo de Cultura y Económica. Buenos Aires.
- _____ (2008). Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo veintiuno. Editores. Buenos Aires
- Capriati, A. (2013) Cómo salir del barrio sin morir en el intento: trayectorias juveniles y proyectos de vida En Di Leo, Camarotti, A. Quiero escribir mi historia: vidas de jóvenes en barrios populares editores Editorial Biblos, Bs As.
- Casal, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo xxi: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas, N° 75, Madrid.
- _____ (1999): «Juventud, transición y políticas sociales». En: La nueva condición juvenil y las políticas de juventud. Barcelona: Diputación de Barcelona
- Casal, J, García, M., Merino, R. & Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. Papers de Sociología, (79), 21-48.
- Castel, R (2010). El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo. - 1a ed. - Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010
- Castel, R (2014). Los riesgos de la exclusión social en un contexto de incertidumbre. Revista Internacional de Sociología (RIS) Procesos de exclusión social en un contexto de incertidumbre Vol. 72, extra 1, 15-24.
- Chaves, M. (2011). Jóvenes entre el centro y la periferia de la ciudad, del Estado y de la academia. In J. Carpio (Comp.), Las políticas sociales urbanas y la construcción de ciudadanía. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Contreras y Lafferte (2017). La dimensión subjetiva de los procesos de desescolarización. Debate actual sobre las representaciones e identidad en la relacion entre los jóvenes y la escuela secundaria en López, N Opertti, R y Vargas Tamez, C (Coord.) Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes: notas para repensar la educación secundaria en América Latina. UNESCO. Paris Francia

- Corica, A (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. ULTIMA DÉCADA N°36, CIDPA. Valparaíso. Julio PP. 71-95.
- _____ (2015) Juventud y futuro: expectativas educativas y laborales de los estudiantes de la escuela secundaria. Congreso Nacional de Estudios del trabajo. ASET. Buenos Aires.
- Deleuze, G (1980) Mil mesetas. PRE-TEXTOS. Valencia, España
- _____ (1991) "Posdata sobre las sociedades de control", en Christian Ferrer (Comp.) El lenguaje literario, Tº 2, Ed. Nordan, Montevideo, 1991.
- _____ (2001) Empirismo e subjetividade, Trad. Luiz B. Orlandi. São Paulo, Ed. 34
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1988). Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia. Trad. J. Vázquez. Valencia: Pre-textos.
- Demazière, D. y C. Dubar. 1997. Analyser les entretiens biographiques. Paris, Editions Nathan
- Derrida, J 2017. La hospitalidad. Ediciones La Flor. Buenos Aires
- Di Leo P y Camarotti, A, (2013) (edit) Quiero escribir mi historia. Vidas de jóvenes en barrios populares. Editorial Biblos. Buenos Aires
- Dubet (2007) La experiencia sociológica. GEDISA. Barcelona.
- Dubet y Martuccelli (1998) En la escuela. Sociología de la Experiencia Escolar. Editorial Losada. Bs As
- Dubet, F y Martuccelli, D (2000) ¿En qué sociedad vivimos? Buenos Aires: Losada.
- Dubet. (2007) Porque es imposible reformar el sistema educativo francés. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Año 012 Número 32. COMIE. Distrito Federal México
- Dubet, F. (2011). Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Madrid: Siglo Veintiuno Editores
- Dussel, I, Pineau, P Caruso, M (2002) La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. PAIDOS. Buenos Aires
- Dussel, I; Brito, A y Núñez, P. (2007) Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina. Buenos Aires, Fundación Santillana
- Elias, N (1987) El proceso de la civilización. Fondo de Cultura Económica. México
- Elias, N; Scotson, J. (2016) Establecidos y marginados una investigación sociológica sobre problemas comunitarios. Fondo de Cultura Económica. España

- Faundes Peñafiel; J, J (2017) Honneth y la demanda por el reconocimiento intercultural de los pueblos indígenas Perfiles Latinoamericanos
- Filmus, D, Kaplan, C, Miranda, A y Moragues, M (2001). Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela y mercado de trabajo en épocas de globalización. Buenos Aires, Santillana
- Fistetti, F. (2004). Comunidad. Léxico de Política. Nueva Visión:
- Frasser, N y Honneth, A. (2006) Redistribución o reconocimiento. Editorial Morata. Ediciones Morata. Buenos Aires.
- Ginzberg, E., Ginsbur, S. W., Axelw. S., y Herma, J. L (1951): Occupational choice. New York: Columbia University.
- Gottfredson, LS (1981). Circunscripción y compromiso: un desarrollo teoría de las aspiraciones ocupacionales [Monografía]. Revista de Psicología de Consejería, 28, 545-579
- Gluz (2013) N. Alternativas escolares en movimientos sociales y procesos de subjetivación política. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires
- Gluz, N Karolinski, M Rodríguez Moyano, I (2014) Políticas sociales y democratización de la educación: sentidos sobre la inclusión escolar de la primera infancia a partir de la implementación de la AUH en la provincia de Buenos Aires (2009-2013)
- Goffman, E (1981) La presentación de la persona en la vida cotidiana. Amorrortu: Buenos Aires
- Gramsci, A (1973) Democracia obrera y socialismo En Pasado y Presente (Cordoba) Número 1 (Nueva Epoca). Abril Junio
- Grinberg S. (2008). Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. Bs. As., Ed. Miño y Dávila.
- Grundy, S. Shirley. Producto o praxis del curriculum. Madrid: Morata
- Guerrero Salinas 2000 La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes Revista mexicana de investigación educativa, Vol. 5, N°. 10
- Guichard, J (1988). Découverte des activités professionnelles, project personnels et insercion. Issy- les Moulinaux. EAP

- Guichard, J (1995). La escuela y las representaciones del futuro de los adolescentes. Laertes, Barcelona.
- Hall Suart, J y Du Gay, P (2002). Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires, Amorrortu
- Honnet (1997) La lucha por el reconocimiento Por una gramática moral de los conflictos sociales Barcelona: Crítica,
- Honneth, A. (2009). Patologías de la razón. Historia y actualidad de la teoría crítica. KATZ Madrid.
- Howard, M.O. y Jenson J.M. (1999). Clinical practice guidelines: Should social work develop them?. Research on Social Work Practice, 9, 283-301.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Comp.), Psicología social II (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (2008) El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. Cultura y representaciones sociales. Artículo publicado por la revista francesa CONNEXION, N° 89 – 2008/1, (dedicado al tema Identité et subjectivité), Editorial Érès, pp. 25-46. La traducción al español y su publicación en esta revista fueron autorizadas por la autora. Traducción de Catherine Héau y Gilberto Giménez
- Juárez Dayrell (2007) A escolar “Faz” a juventudes? Reflexiones en torno da socialização juvenil Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007 1105 Disponível en <http://www.cedes.unicamp.br>
- Kessler, G (2012) Las consecuencias de la estigmatización territorial. Reflexiones a partir de un caso particular Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 22, junio, 2012
- Kornblit, A L (2010). La promoción de la salud entre los jóvenes. Acta Psiquiat. Psicol. Am. Lat., v.56, n.3, p.217-26, 2010.
- Koselleck R. (1993). Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Kossoy, A (2009). La construcción de la identidad social: cuestiones metodológicas para su análisis. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires
- Krichesky, M. (coord.); Migliavacca, A; Saguier, M; Medela, P; (2007): Escuelas de Reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos. Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

- Krichesky, 2014 Políticas de re escolarización en la Provincia de Buenos Aires Análisis de la incidencia de los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) en el cumplimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Universidad Nacional Pedagógica de Buenos Aires (UNIPE). Informe final <https://unipe.edu.ar/images/phocadownload/investigacion/2013-2015/Informe-final-CESAJ1.pdf>
- Krichesky, M (coord), Greco, M; Saguier, V Tissera, S (2018). Terminalidad de los estudios secundarios para jóvenes y adultos en la Ciudad de Buenos Aires Perspectivas y tensiones vigentes según directivos de Centros Educativos de Nivel Secundario Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad de Bs As
- Krichesky, M Giangreco, S, 2019 La experiencia de reescolarización en la educación secundaria: aportes de la investigación en nuevos formatos educativos", en íd. et al., Escuela, trayectorias y territorio. Aportes para pensar la política educativa, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, en prensa.
- Lahire, B (2004) El hombre plural Los resortes de la acción. Edición Bellaterra. Barcelona.
- Langer, E, (2010) 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 Maestría. FLACSO. Bs As
- Lazarato. M (2006) Políticas del acontecimiento - 1a ed. - Buenos Aires: Tinta Limón.
- Leclerc-Olive, M. (2009). Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus acontecimientos. Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana. 8 1-39
- León Dávila, O, Soto Guiardo F, Soto, C Medrano, M (2005) Los Desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles Ediciones CIDPA, Valparaíso, Chile. Primera edición
- Lenta, M. (2016) Niños, niñas y adolescentes en situación de calle. Discursos sobre la infancia y procesos de subjetivación. Eudeba. Buenos Aires
- Llinas, P. (2009) Imágenes y sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria Propuesta Educativa, núm. 32, 2009, pp. 95-104 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina

- Machado, M y Grinberg, S. (2017) “Educación, jóvenes y futuro en contextos de extrema pobreza”, en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 27, junio 2017, pp. 213-252. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina
- Machado Pais, J 1993. Culturas juveniles. Imprenta Nacional Casa de la Moneda Lisboa.
- Machado Pais, J (2007), Chollos, chapuzas y changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro, Barcelona, Anthopos.
- Maneiro, M (2012) “Ponete en nuestro lugar, también”. Articulaciones identitarias a partir de un estudio de caso en el Movimiento de Trabajadores Desocupados del Frente Popular “Darío Santillán En Chaguaceda Ary Brancalone. Sociabilidades emergentes y movilizaciones sociales en América Latina / Paula Camara da Silva. [et.al.]; coordinado por - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, (Grupos de trabajo de CLACSO)
- Martignoli, L (2013): Ampliación de la obligatoriedad escolar y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza. Editorial La Colmena. Bs. As
- Martuccelli y Araujo (2010) La individuación y el trabajo de los individuos. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n. especial, p. 077-091.
- Mclaren. P (1989) La vida en las escuelas. Siglo XXI Editores. Mexico
- Meo, A, (2013) Hábitus escolar de estudiantes de clase media en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. Revista de Política Educativa. Editorial Prometeo Libros, Buenos Aires
- Miranda, A y Otero, A (2005) Diversidad y desigualdad en los tránsitos de los egresados de la escuela secundaria. Revista Mexicana de Investigación Educativa no. 25, vol. X. (abr-jun 2005). México: COMIE, 2005.
- Moscovici, S (1961) El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires, HUEMUL 1979.
- Nobile, M 2013 “Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Tesis de doctorado. Bs As.
- Nuñez, P (2010). Política y poder en la escuela media. La socialización política juvenil en el espacio escolar. Tesis para obtener el grado en Ciencias Sociales, Universidad Nacional General Sarmiento IDES

- Núñez, P Litichever, L (2015) Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela. Grupo Editor Universitario. Ciudad de Buenos Aires. CLACSO.
- Penchaszadeh, A (2008) La cuestión del extranjero. Una mirada desde la teoría de Simmel
Revista Colombiana de Sociología Número 31, p. 51-67
- Peñafiel, F (2017) Honneth y la demanda por el reconocimiento intercultural de los pueblos indígenas Perfiles Latinoamericanos, 25(49) pp. 303-323 FLACSO Mexico.
- Pérez Islas, J. A. (2008), "Entre la incertidumbre y el riesgo: ser y no ser, esa es la cuestión juvenil" en Bendit, R, Hahn, M. & Miranda, A. (Comps.), Transiciones juveniles: procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en el mundo global. Contribuciones sobre educación y empleo, participación, ciudadanía democrática y culturas juveniles en América, Europa y Oceanía. Prometeo libros, Buenos Aires, pp. 175-192
- Pérez Sosto, G, 2012; Futuros inciertos: informe sobre vulnerabilidad, precariedad y desafiliación de los jóvenes en el conurbano bonaerense / coordinado por Salvador Orsini. - 1a ed. - Buenos Aires: Aulas y Andamios; Catálogos, 2012.
- Rascovan., S. (2013) Orientación vocacional, las tensiones vigentes REMO: Volumen X, Número 25. Buenos Aires
- Reguillo, R. (2000). Pensar los jóvenes. Un debate necesario. In R. Reguillo, Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Bogotá, Colombia: Norma.
- Sabatini, F., Cáceres, G. & Cerda, J. (2001). Segregación residencial en las principales ciudades chilenas: tendencias de las tres últimas décadas y posibles cursos de acción. *eure*, 27(82).
- Rirkín, M. y Hoopman, M. Moving beyond risk to resiliency. (1991). Minneapolis: Minneapolis Public Press
- Roberti, E (2017) Hacia una crítica a la sociología de la transición: reflexiones sobre la paradoja de la desinstitucionalización en el análisis de las trayectorias de jóvenes vulnerables en Argentina Estudios Sociológicos de El Colegio de México 2017, vol. XXXV, nro. 105, p. 489-516
- Robles Salgado, F. (2006) Contramodernidad y Desigualdad Social: Individualización e individuación, inclusión/exclusión y construcción de identidad. La necesidad de una sociología de la exclusión *Revista Mad*, (12), 27-57. doi:10.5354/0718-0527.2011.13939

- Salvia A. Tuñón I: (2003): Los jóvenes trabajadores frente a la educación, el desempleo y el deterioro social en la Argentina. Fundación Friedrich Ebert en la Argentina.
- Saravi, G (2007). De la Pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina. Prometeo Libros. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología México.
- Saraví, G. (2009). Transiciones vulnerables: juventud, desigualdad y exclusión en México. Ciudad de México, México: cieras. Saraví, G. (2006). Biografías de exclusión: desventajas y juventud en Argentina. Perfiles Latinoamericanos, (28), 83-116.
- Sautu, R; 1999 (Comp) Bechis, M, Dabegnino, V Freidin, B, Liberaloto, N, Masseroni, S; Navarro, A, Vega Martinez, M Sautu, R El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores. Editorial Belgrano.
- Seixas Themudo, Tiago LAS LÍNEAS: la lógica de lo social en gilles deleuze Eidos: Revista de Filosofía de la Universidad del Norte, núm. 3, julio, 2005, pp. 144-166 Universidad del Norte Barranquilla, Colombia
- Sepulveda, L (2013) Juventud como transición: elementos conceptuales y perspectivas de investigación en el tiempo actual. Última década N°39, Proyecto Juventudes Diciembre PP. 11-39. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales.
- Simmel, G (1986) Sociología I y II, Estudios sobre las formas de socialización, Editorial Alianza, Madrid,
- _____ (2002) Cuestiones fundamentales de sociología, Editorial Gedisa, Barcelona, 2002
- Schneider, B y Stevenson, D 1999. La generación ambiciosa. Los adolescentes de los estadounidenses, Motivado pero sin dirección. Yale University Press.
- Super, (1957), The psychology of careers. Harper and Row, New York
- Taylor, C. (1993). El multiculturalismo y la política del reconocimiento. México. Fondo de cultura económica.
- Themud, TS. Las líneas: la lógica de lo social en Gilles Deleuze Eidos, vol. 3, 2005, p. 144+. Gale OneFile: Informe Académico, Accessed 8 July 2020.
- Torres Carrillo, A (2002). Vínculos comunitarios y reconstrucción social. Revista Colombiana de Educación 43. <https://doi.org/10.17227/01203916.5457>
- Tuñón, I (2008). Jóvenes en contexto de pobreza: el tránsito por la escuela y su efecto en la capacidad de pensar proyectos personales. En Jóvenes promesas. Trabajo, educación

y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina. (Argentina): Editorial Miño y Dávila.

Varela (1995) Categorías espacio temporales y socialización escolar del individualismo al narcisismo. En Larrosa, J Escuela, poder y subjetivación. Editorial La Piqueta. Madrid.

Weiss, E 2015. Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México Educ. Pesqui. São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1257-1272, dez. 2015.

Willis, P (1988) Aprendiendo a trabajar. AKAL UNIVERSITARIA. Madrid España

CONCLUSIONES

- Adorno, T (1951) *Minima moralia, reflexiones desde la vida dañada*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, (1951), Madrid, Akal, 2006
- Araujo, K y Martuccelli, D (2010) *La individuación y el trabajo de los individuos*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n. especial, p. 077-091.
- Arroyo, M; Poliak, N (2008) *Enseñar en las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Múltiples sentidos en el marco de una política pública de inclusión educativa*, Ponencia presentada en VII Seminario de la red de Estudios sobre trabajo docente (Red Estrado).
- Beck, U. (1995). *La democracia y sus enemigos*. México: Paidós.
- Bernstein, B y Díaz, M (1985). *Hacia una teoría del discurso pedagógico*. *Revista Colombiana de Educación* N° 15.
- _____ *Poder, Educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. El Roure Editorial. S.A. Colección Apertura. Barcelona.
- Bhabha, H (2013). *Nuevas minorías, nuevos derechos. Notas sobre cosmopolitismos vernáculos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Birgin, A (2000) *La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión* En *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*. En Gentil, P, Frigotto, G. CLACSO. Buenos Aires.
- Blanco, M (2011). *El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo*. *Revista Latinoamericana de Población*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Año 5 Número 8. Enero/ junio. México
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- _____ (2008) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI. Buenos Aires
- Braga, W (2004) *Procesos de exclusión e inclusión social de jóvenes en el contexto urbano brasileño: un análisis de trayectorias de violencia y estrategias de resistencia*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Políticas, Departamento de Psicología Social
- Briscioli, B. (2013). *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las*

- condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares. Tesis de Doctorado, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos
- Carballeda, 2013 La Intervención Social en los escenarios actuales. Una mirada al Contexto y el Lazo Social. Margen N° 68. (p.1 a p. 5). Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Rioja
- Castel, R (1997). La metamorfosis de la cuestión social. Crónica de un asalariado. Editorial Paidós. Bs.As. 1999. Editorial Paidós. Bs.As.
- _____ (2009). El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Deleuze, G (1980) Mil mesetas. PRE-TEXTOS. Valencia, España
- _____ (2001) Empirismo e subjetividade, Trad. Luiz B. Orlandi. São Paulo, Ed. 34
- Di Leo, P y Camarotti, A (2013). Quiero escribir mi historia. Editorial Biblos. Sociedad. Bs As
- _____ (2015) Individuación y reconocimiento: experiencias de jóvenes en la sociedad actual. Editorial Teseo. Bs As
- Dubet, F y Martuccelli. D (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Editorial Losada. Bs As.
- Dubet, F (2006). El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona, España: Gedisa
- Durkheim E, (1897). El Suicidio Durkheim, E. (1897). Le suicide. Étude de sociologie. Paris: Félix Alcan.
- Elder, G (2001), "Life course: sociological aspects", en Neil Smelser y Paul Baltes (eds.), International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences, vol. 13, Oxford: Elsevier.
- Elder, G y Kirkpatrick, M (2002) The Life Course and Aging: Challenges, Lessons, and New Directions", en Richard Settersten (ed.), Invitation to the Life Course: Toward New Understandings of Later Life, Nueva York: Baywood.
- Elias, N (1987) El proceso de la civilización. Fondo de Cultura Económica. México
- Elias, N; Scotson, J. (2016) Establecidos y marginados una investigación sociológica sobre problemas comunitarios. Fondo de Cultura Económica. España

- Fainsod, P. (2006) Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media. Una discusión sobre las miradas deterministas de las trayectorias escolares de adolescentes embarazadas y madres en contextos de pobreza. Bs As, Miño y Davila.
- Frigerio, G (2016). Tener o no tener lugar. Epílogos / El Abrojo Colección de cuadernillos Número 2, AÑO 1. Montevideo. Edición: Editorial Azafrán
- Giddens, A, (1986). The constitution of society. Cambridge: Polity Press.
- Granovetter, M S. (1973). The strength of weak ties, en American Journal of Sociology; vol 78, nº 6. (pp. 1360 - 1380)
- Guichard, J (1995). La escuela y las representaciones del futuro de los adolescentes. Laertes, Barcelona.
- Honneth, A. (1997). La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales. Barcelona: Editorial Crítica
- Kessler, G. 2002, De proveedores, amigos, vecinos y barderos. Acerca del trabajo, delito y sociabilidad en jóvenes del gran Buenos Aires. En Feldman, S (2002). et al. Sociedad y sociabilidad en la Argentina de los 90, Buenos Aires: Biblos - UNGS
- Kessler, G 2007; Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 12, núm. 32, enero-marzo, 2007, pp. 283-303 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Lahire, B, (2004). El hombre plural Los resortes de la acción. Edición Bellaterra. Barcelona.
- Machado Pais, J 1993. Culturas juveniles. Imprenta Nacional Casa de la Moneda Lisboa.
- Martuccelli, D; 2007. Gramáticas del individuo. Buenos Aires: Losada. Mirando la sociedad a escala del individuo
- Meo, A (2012) Identidades laborales docentes en tiempos de cambio. El caso de una escuela secundaria para adolescentes en riesgo social y educativo en la Ciudad de Buenos Aires IX SEMINARIO DE LA RED ESTRADO Políticas educativas en América Latina Praxis docente y transformación social.
- Modonesi, M (2010). Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismo y subjetivación política. CLACSO Prometeo Libros. Buenos Aires
- Neef, M; Elizalde, M; Hopenhayn, M 1986. Desarrollo a escala humana Opciones para el futuro Recurso electrónico disponible en HTML y PDF: <http://habitat.aq.upm.es/deh/> Licencia Creative Commons 3.0 España. Biblioteca CF+S-.Santiago de Chile

- Penchaszadeh, A (2008) Una mirada desde la teoría de Simmel. La cuestión del extranjero. Revista Colombiana de Sociología N°31. P 51 a 67. Bogotá
- Perrenoud, P (1996). La construcción del éxito y fracaso escolar. La Coruña, Fundación Paideia & Madrid, Ediciones Morata
- Portes A. (1999). Capital social: sus orígenes y aplicaciones en la sociología moderna. (pp. 243-266). En: Carpio, J; y Novacovsky, I. (comp.) De igual a igual. El desafío del Estado ante los nuevos problemas sociales. FCE Buenos Aires.
- Reymond, M Blasco, A (2004) Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. Revista de Estudios de Juventud, N°. 65 págs. 11-29. Edición: Injuve (Instituto de la Juventud). España.
- Román C., M. (2013) Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina. Una mirada en conjunto. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 11, núm. 2, pp. 33-59 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España
- Rossano, A (2006) El pasaje de las primarias a las secundarias como transición educativa. En Terigi, F (2006) (comp). Diez miradas sobre la escuela primaria. Siglo XXI. Buenos Aires. Ediciones Argentina.
- Saraví, G (2007) “Nuevas realidades y nuevos enfoques”. En Saraví, Gonzalo (editor) De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina. CIESAS, México.
- Sen, A. (1985) Commodities and Capabilities. Ámsterdam: North-Holland. (Reimpreso en Delhi, Oxford University Press, 1999)
- Sen, A. (1993) Capability and Well-being, en M. Nussbaum y A. Sen (eds.) The Quality of Life. Oxford, Clarendon Press. (Traducción de R. Reyes, en Nussbaum y Sen (eds.) La calidad de vida. Tercera reimpresión, México, Fondo de Cultura Económica, 2002).
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2008). Tendencias sociales y educativas en América Latina. La escuela y los adolescentes. SITEAL. IIPE. OEI. Bs As. Argentina.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2010) Metas educativas 2021. Desafíos y Oportunidades. SITEAL, IIPE. OEI. Bs As. Argentina

- De Sousa Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia* EDITORIAL DESCLÉE DE BROUWER, S.A.
- _____ (2010) *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*. Ediciones Trilce, Montevideo, Uruguay.
- Simmel, G. (2012) *El extranjero. Sociología del extraño*. Editorial Sequitur.
- Simmel, G. (1986). *Sociología i y ii, Estudios sobre las formas de socialización*. Madrid: Alianza Editorial
- Svampa, M, 2009 (coord.). *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. BIBLOS. Bs As.
- Terigi, F (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles *Propuesta Educativa*, núm. 29, junio, p. 63-71 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina
- _____ (2009) *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación. Proyecto hemisférico *Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar*
- Terigi, F (coord) Vaillant, D y Perazza, R (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina Estudio de Políticas inclusivas. El reto de la inclusión escolar*. Eurosocial. OEI. Madrid España.
- Torres Carrillo, A 2002 *Vínculos comunitarios y reconstrucción social*. Universidad pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*. Numero 43
- Trucco, D y Ulmann, H (eds) (2015) *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad*, Libros de la CEPAL, N° 137 (LC/G.2647-P), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2015
- Vassiliades, A. (2014). *Posiciones docentes y construcciones en torno de lo común frente a la desigualdad en Argentina*. *Foro educacional* (27), 121-140. En *Memoria Académica*. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9762/pr.9762.pd
- Vazquez, M 2013. *Alumnas embarazadas y o madres. Pruebas escolares, soportes y resistencias en contextos de marginalidad urbana*. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina
- Willis, P (1988) *Aprendiendo a trabajar*. AKAL UNIVERSITARIA. Madrid España

