

“Condiciones para la generación de un vínculo pedagógico: redefiniciones de las relaciones docente-alumnos en escuelas secundarias”.

Mariana Nobile.

Cita:

Mariana Nobile (2011). *“Condiciones para la generación de un vínculo pedagógico: redefiniciones de las relaciones docente-alumnos en escuelas secundarias”*. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-034/354>

IX Jornadas de Sociología - Universidad de Buenos Aires
8 al 12 de agosto de 2011

Mesa 31 “Educación, instituciones y reproducción social”

Coordinación: Liliana Mayer (FSOC- IIGG), Rodrigo Hobert (FSOC- IIGG) e Inés Rodríguez Moyano (FSOC- IIGG)

Autora: Mariana Nobile

Pertenencia institucional: FLACSO – CONICET; UNLP

Correo electrónico: mnobile@flacso.org.ar

Título de la ponencia: “Condiciones para la generación de un vínculo pedagógico: redefiniciones de las relaciones docente-alumnos en escuelas secundarias”

Resumen

La masificación y obligatoriedad del nivel medio, junto al declive de la institucionalidad moderna, han obligado a ensayar nuevas estrategias para generar condiciones que hagan de la escuela media un espacio de mayor inclusión. Entre ellas encontramos la emergencia de nuevos formatos escolares, los cuales no sólo redefinen aspectos del régimen académico, sino también del tipo de vínculos que se construyen al interior de las escuelas.

El presente trabajo explora el tipo de relaciones que se construyen entre los miembros del personal docente y los alumnos en las escuelas conocidas como de reingreso, indagando en las redefiniciones de la relación docente-alumno que se ensayan a fin de promover el involucramiento de los alumnos a la vida escolar. Estas redefiniciones que van configurando un proceso de mayor personalización de los vínculos hacen que los alumnos que logran adaptarse al formato escolar transiten por una experiencia escolar donde la gratificación presente y el reconocimiento cobran un papel central.

Palabras claves: escuela secundaria – nuevos formatos – inclusión de nuevos públicos – vínculo docente-alumnos – patrón de alumno

Introducción

Las Escuelas de Reingreso (ER) constituyen nuevos formatos escolares que se proponen la reinserción de aquellos alumnos que han tenido dificultades en su escolarización secundaria. Uno de los aspectos que llaman la atención cuando uno se adentra en la cotidianeidad de estas escuelas, y que consideramos que se ha vuelto relevante para la reinserción exitosa de estos jóvenes, es el vínculo que se establece entre los docentes y los alumnos (y podríamos decir, entre los adultos y los jóvenes que habitan estas escuelas). Los modos que cada grupo tiene de referirse a los otros parecieran no reproducir los discursos más trillados acerca de la juventud, y tampoco la indiferencia que algunos alumnos manifiestan respecto de sus profesores. Otras formas de relacionarse, otras emociones que se ponen en juego, otras visiones acerca del futuro de estos jóvenes y sobre la tarea docente, otras formas de trabajo pedagógico se hacen presentes en este espacio.

De todos modos, al observar las ER constantemente salen a la luz las tensiones generadas a partir de la persistencia de la forma escolar moderna y el formato que surge de las modificaciones que se le hicieron al régimen académico en estas escuelas. En un escenario de transformaciones profundas de las instituciones modernas, el formato moderno sigue operando como un factor *residual*¹, como un sedimento que fuertemente condiciona lo que se puede hacer y lo que no en este espacio escolar. Si bien muchas de las innovaciones permiten que en estas escuelas pase “otra cosa”, el peso de la inercia institucional, de las tradiciones de quienes día a día hacen la escuela, hace que estos intentos de revertir los rasgos excluyentes de la escuela media sean limitados.

Es por ello que a lo largo de este trabajo iremos presentando el modo en que tiene lugar las relaciones entre alumnos y docentes en las ER, observando sus redefiniciones para comprender qué efectos tiene en la reinclusión de estos jóvenes en el sistema. Para ello, haremos primero una breve revisión de la configuración en la forma escolar moderna del vínculo entre los docentes y sus alumnos, para luego adentrarnos en las condiciones que hacen posible la construcción de dicho vínculo en estas escuelas, y analizar los rasgos que asume.

Antes de proseguir, sería necesario realizar una salvedad: si bien este vínculo que provisoriamente podríamos llamar “diferente” se esboza en estas escuelas, no quiere decir que necesariamente se encuentre ausente en otras secundarias. La fragmentación del sistema educativo provoca no sólo la diferenciación de las escuelas según los fragmentos socioeducativos, sino también la prevalencia de diversos patrones de alumnos así como la fragmentación del “cuerpo docente” (Tiramonti, 2004; Poliak, 2004, Arroyo y Poliak, 2011). Analizar el caso particular de las ER nos permite pensar qué sucede en el resto de las escuelas secundarias del sistema, dándonos pistas para avanzar en explicaciones posibles acerca de las relaciones que se entablan entre docentes y alumnos en el nivel medio.

¹ Pensando lo residual en términos de Williams (1997), como aquellos elementos formados en el pasado que todavía se hallan en actividad en el proceso cultural presente.

Algunos rasgos de la relación docente-alumno en la forma escolar moderna

Distintos autores han descrito los rasgos más salientes que constituyen la gramática de la escuela moderna (Tyack y Cuban, 1997; Pineau, 2005; Dubet, 2006; entre otros), como la distribución de los tiempos y los espacios, la organización de los alumnos, el curriculum enciclopédico, etc. Esta “forma escolar moderna”² a su vez delineaba un tipo particular de relación entre docentes y alumnos, un tipo particular de trabajo sobre los otros (Dubet, 2006).

Dubet (2006) designa como programa institucional a la forma escolar y al modelo de socialización que se difunde en la época moderna hacia el siglo XIX y principios del XX, considerando la acción institucional como un modelo particular de transmisión de la cultura, una interiorización de lo social. No alude sólo a la inscripción de una cultura en un individuo, sino que remite a una forma particular de realizar este trabajo sobre los otros a través de un “proceso social que transforma valores y principios en acción y en subjetividad por el sesgo de un trabajo profesional específico y organizado” (2006:32). La escuela moderna, para este autor, se constituye en un santuario caracterizado por un proyecto cultural universal, donde los muros que la rodean la mantienen aislada de las divisiones de la vida social, de los desórdenes y los conflictos existentes extramuros. Al interior de esta forma institucional, cada cual desempeña ciertos roles con características particulares. Este carácter de “santuario” de la escuela marca una frontera con el exterior. La escuela tiene su espacio propio y marca una extraterritorialidad para llevar a cabo el proceso de socialización que, junto al monopolio de los saberes y de la cultura encarnados en ese cuerpo de especialistas que conforman los docentes, logra “fabricar” los individuos necesarios para la sociedad moderna.

Este cuerpo de especialistas encargado de llevar adelante el trabajo de socialización y transmisión cultural estaba respaldado por una autoridad fuerte, dada tanto por el saber que el docente encarnaba como por el proyecto universal del cual era representante. El mismo carácter sagrado de la institución brindaba la autoridad que el docente necesitaba para llevar a cabo la inculcación y el disciplinamiento de los alumnos en los valores que la escuela (y la modernidad) promovía. Esta autoridad le garantizaba el respeto por parte de los alumnos y del resto de la sociedad. Gozaban así de un prestigio y un reconocimiento social por ser portadores de una autoridad fundada parcialmente en las expectativas que la sociedad tenía en la capacidad de la escuela de formar ciudadanos, así como por el lugar social que el mismo Estado les otorgaba (Birgin, 2006).

Las interacciones entre docentes y alumnos estaban impregnadas de esta autoridad, donde la asimetría prevalecía. Asimetría que se encarnaba en el espacio físico, estableciendo, además de la distancia simbólica, una distancia espacial, reflejando las condiciones diferenciales de unos y de otros al interior

² A fin de no caer en rígidas divisiones entre un “antes” y un “después”, queremos señalar que lo enunciado como “forma escolar moderna” alude a ciertos rasgos que confluyen en la construcción de un tipo ideal al estilo weberiano, el cual no es un reflejo de la realidad, sino más bien un “molde” al cual se asemejan (a veces más, a veces menos) las realidades que prevalecen en los muy diversos contextos en que este formato fue concretado. Este tipo ideal constituye una herramienta metodológica para poder aprehender la realidad contemporánea, a fin de observar qué rasgos persisten, y de qué modo y cuáles han ido cambiando.

de la institución. Como señala Le Breton, la autoridad “comprende una espacialidad simbólica, un uso específico de los ámbitos y los cuerpos que no deja nada librado al azar” (2009:92).

En el formato escolar tradicional, el vínculo entre docentes y alumnos se constituye en un plano desigual que requiere de esta asimetría, donde cada uno ocupa una posición designada por el rol y detenta cuotas diferenciales de poder. Asimetría que se fundamenta tanto en la edad como en los saberes. En primer lugar, vivimos en una sociedad donde son los adultos quienes definen las conductas esperables para otros grupos de edad; en el contexto particular de la escuela, los adultos son quienes definen las conductas, la apariencia personal, lo que hay que aprender y respetar³. En segundo lugar, el papel del docente, su autoridad, estaba fundamentado a su vez en el saber; los profesores aparecen como aquellos detentadores monopólicos del saber legítimo, son ellos quienes portan aquello que debe transmitirse a quienes llegan a la escuela a aprender. Ese saber pedagógico dotaba a los educadores modernos de una identidad, una autoridad y una legitimidad propias (Birgin, 2006). Es así que “el docente se presenta como el portador de lo que no porta el alumno, y el alumno –construido sobre el infante- no es comprendido nunca en el proceso pedagógico como un “igual” o “futuro igual” del docente –como lo era, por ejemplo, en la vieja corporación medieval- sino indefectiblemente como alguien que siempre –aun cuando haya concluido la relación educativa- será menos respecto del otro miembro de la díada” (Pineau, 2005:36).

La forma escolar moderna mantuvo fuertemente la ficción de separación radical entre el niño y el alumno, es así que “la escuela republicana no estaba obligada a dirigirse más que a alumnos, más que a seres dotados de razón a quienes hacía falta elevar hacia una razón de mayor magnitud” (Dubet, 2006:85). Los muros del santuario constituyen una expresión de la división entre la vida pública y la privada, dejando esta última fuera de la escuela. Estos muros, no sólo físicos sino también simbólicos, excluían del espacio escolar todo aquello que no atañe a la actividad escolar, incluso la misma condición infantil o juvenil de sus alumnos. Las escuelas recibían alumnos, y estos tenían que estar dispuestos a recibir el saber que la escuela estaba dispuesta a “trasvasarles”. El secundario, en particular, recibía a un alumno cuya única responsabilidad y obligación estaba centrada en sus estudios y en el cumplimiento de las tareas escolares. Recordemos que este nivel surge como una formación brindada sólo para los hijos de una elite, quienes ocuparían los cargos públicos y ejercerían las profesiones liberales, por lo cual no se veían obligados a afrontar responsabilidades laborales o económicas a una temprana edad. El nivel medio se constituía en un espacio restringido. Para algunos grupos como los sectores populares su acceso estaba vedado, de modo que por la situación económica y la pertenencia social se insertaban tempranamente en el mundo del trabajo. Para otros, como las mujeres, la posibilidad de continuar sus estudios estaba dada por su dedicación a la docencia⁴. Para la mayoría de las mujeres, su lugar social estaba pensado al interior del espacio privado, dedicadas a las responsabilidades familiares, las cuales eran incompatibles con la vida pública.

³ Si bien las transformaciones contemporáneas han trastocado los modos de estructuración y vinculación de las edades, sigue operando esta definición adultocéntrica; como dice Mead, “los adultos continúan empuñando hoy el timón, como lo empuñaban ayer” (1970:111).

⁴ Las Escuelas Normales, instituciones encargadas de la formación de los maestros, abrían el camino sólo a la docencia, no habilitando a la consecución de otros estudios superiores.

Es así que el patrón de estudiante conformado en los orígenes de la escuela media designaba un sujeto al cual podríamos señalar que era sólo alumno. Patrón que expulsaba y excluía a todo aquel que no reuniera las condiciones y características esperadas para un estudiante de secundaria. La imagen de alumno ideal que prevalecía (y que la nostalgia muchas veces hace que siga operando en la actualidad) mostraba a un sujeto serio, respetuoso, dedicado exclusivamente a los estudios. Hoy la realidad nos muestra otra cosa, ya que no sólo cambiaron las condiciones socioeconómicas, sino que cambió profundamente la población que asiste al nivel medio –tanto en términos cuantitativos como en su composición social-, al mismo tiempo que han tenido lugar profundas transformaciones culturales que hicieron que la realidad se distancie aún más de la imagen idílica de alumno.

¿Quiénes asisten a las escuelas de reingreso?

Los alumnos que asisten a las ER lejos están de ser esos chicos cuya única responsabilidad era la de sus estudios secundarios. Son jóvenes cuya situación socioeconómica es bastante precaria, que han tenido que asumir responsabilidades familiares, como por ejemplo, el nacimiento de un hijo, o que se han visto obligados a salir a trabajar a temprana edad para aportar a los ingresos familiares. Otros han experimentado problemas de adicciones o enfrentado dificultades con la justicia.

Las experiencias escolares por las que han transitado los han llevado a tener trayectorias “intermitentes”, puesto que las experiencias que afrontaban fuera de la escuela eran difíciles de congeniar con la vida escolar, provocando reiteradas ausencias, quedando libres o repitiendo años lectivos, lo que en muchas ocasiones condujo al abandono.

Los muros que protegían el santuario escolar se han ido desgranando, al igual que los límites entre la vida privada y pública. Sibilia señala que en “todas las instituciones de encierro típicas de la sociedad industrial -escuelas, fábricas, prisiones, hospitales-, esos muros sólidos, opacos e intrasponibles súbitamente se han vuelto translúcidos” (2009:92). Por su parte, las ER dejan de intentar reforzar esos muros, ya que se vuelve una tarea importante que sus alumnos puedan congeniar lo que viven afuera con las responsabilidades que allí se le demandan⁵. Esto lleva a buscar unificar en cierto modo la dicotomía alumno-joven, teniendo en cuenta que quien asiste a esta escuela es un joven que retoma sus estudios secundarios y que a su vez puede ser madre/padre, trabajador/a, responsable de cuidar a sus hermanos, etc.

La misma formulación del formato tiene en cuenta estas características de sus estudiantes, ya que cada alumno tiene la posibilidad de cursar sus estudios a partir de la definición de trayectos personales que lo ayuden a sostener su escolaridad. A su vez, el mismo formato promueve que los docentes tengan un trato más personal con los alumnos⁶, y es común que tengan charlas que les permitan conocer las condiciones de los chicos para afrontar las

⁵ A diferencia de estas escuelas, en un movimiento contrario, otras instituciones escolares hacen un esfuerzo por apuntalar esos muros, intentando resguardar el interior de la escuela de los avatares contemporáneos.

⁶ El tamaño relativamente pequeño de las escuelas y el tipo de cargo docente vigente en ellas, son algunos de los rasgos de este formato escolar que propician un vínculo más estrecho entre docentes y alumnos.

responsabilidades escolares. El trato personalizado, las charlas que los directivos, los profesores, los preceptores, los tutores, los asesores pedagógicos, tienen con los alumnos, apunta a conocer más detenidamente las condiciones de escolarización de sus alumnos. A partir de estas charlas de acompañamiento, y este conocimiento que se tiene de los alumnos, el plan más flexible de las escuelas intenta amoldarse a ellos. Pero el trato personalizado no sólo tiene este propósito, veremos más adelante que asume una dimensión emocional que repercute fuertemente en el proceso de inclusión educativa.

Entre los alumnos que llegan a estas escuelas podríamos señalar dos grupos. Uno de ellos correspondería a quienes han sido derivados por otras instancias a la escuela, como por ejemplo, jóvenes judicializados a los que se les pone como condición el retorno a la escuela, o bien, quienes perciben un beneficio social y necesitan el certificado de escolaridad para continuar recibéndolo. El otro grupo, correspondería a quienes llegan a la institución con una decisión previamente asumida, la de volver a estudiar, la de alcanzar el título secundario. Chicos que, luego de haber atravesado una historia de fracaso, tanto en el ámbito educativo como, por ejemplo, en el laboral, se dan cuenta de que para reducir la incertidumbre sobre el futuro el título secundario es un requisito indispensable.

Entre los alumnos que retoman sus estudios en estas escuelas, hay una proporción que vuelve a abandonar. Esta escuela, como cualquier otra, define un patrón de alumno, al que no todos se adaptan, quedando nuevamente fuera del sistema educativo. Aquí vemos que quienes decidieron volver a estudiar son quienes tienden a permanecer en la institución. Queda flotando la pregunta sobre aquellos que no pudieron nuevamente adaptarse a la vida institucional de las escuelas; cuyo lugar para reinsertarse, educativa e incluso socialmente, no estaba en este tipo de institución⁷. Pero en este trabajo nos interesa poner el foco en aquellos que lograron sostener su escolaridad. La decisión de volver a estudiar no es suficiente para que la permanencia y adaptación en la vida institucional tengan lugar. Los alumnos deben encontrar en la escuela un espacio propicio para ello. Intentaremos ver cómo influyen los vínculos que entablan con el espacio escolar y sus actores para que estos jóvenes mantengan su decisión de volver a estudiar.

Condiciones para la construcción de un vínculo entre docentes y alumnos

Suspensión de las miradas negativas: la confianza

En la actualidad es común escuchar visiones negativas acerca de los jóvenes, visiones amplificadas por los medios de comunicación masiva que los han tomado como blanco, lo cual ha sido trabajado en distintas investigaciones (Reguillo Cruz, 2000; Brener, 2009). En ciertos ámbitos de socialización, como son la escuela y la familia, aparece con fuerza la representación del joven mostrando un desinterés absoluto por lo que se le ofrece desde estas instancias (Chaves, 2005). Otras investigaciones dejan en evidencia la persistencia de algunos clichés propios del sentido común que reproducen los docentes al hablar de los estudiantes que asisten al secundario, refiriéndose a

⁷ El análisis del abanico de factores que producen las condiciones para que estos chicos vuelvan a quedar fuera de la escuela merecería nuevas indagaciones en el campo.

ellos como “poco estudiosos”, “vagos”, “violentos” (Dussel *et al.*, 2007), al igual que sostienen una visión bastante pesimista acerca de las nuevas generaciones (Tenti Fanfani, 2005:183). Esto hace que en el marco institucional de la escuela sea recurrente encontrar visiones nostálgicas que marcan el contraste entre los chicos “de antes”, “los de su época”, y los que encuentran en las aulas hoy en día. Los “de antes” eran respetuosos y estudiosos, en cambio, los jóvenes de hoy son vistos como apáticos, desinteresados y peligrosos.

En las ER parecería que las miradas que prevalecen sobre estos jóvenes interrumpen, en alguna medida, las representaciones con barniz nostálgico. Aunque aparecen matices, un primer elemento común que tiende a quebrar con estas concepciones es que los jóvenes, en términos generales, no son culpabilizados ni por el lugar social en el que se encuentran, ni por sus trayectorias escolares intermitentes. Estas miradas hacen hincapié en el esfuerzo individual que estos jóvenes realizan, a pesar de las condiciones socioeconómicas que atraviesan. Generalmente, no se ve a estos chicos como culpables de sus fracasos, sino que dichos fracasos son entendidos como resultado de un sistema social injusto. Más allá de las responsabilidades y obligaciones que tienen los jóvenes al interior del espacio escolar, el acento está puesto en las obligaciones que tiene la sociedad, y en particular los adultos, en hacer posible la inclusión educativa y social, en garantizar el derecho a la educación de estos jóvenes. Estas escuelas, y la tarea que ellos desempeñan en ellas, van en pos de garantizar ese derecho, en pos de afrontar algunas de las falencias de la escuela media, y así atender a los chicos que ésta expulsa.

Estas miradas que ven desde lugares diferentes son posibles debido a la suspensión de los prejuicios estigmatizadores. Los docentes de las ER -como muchos otros que realizan su tarea en otras instituciones- no creen que sus alumnos “ya están perdidos”, ni que no les interesa nada, tampoco ven sólo a un alumno dedicado a sus estudios secundarios para alcanzar el título. A diferencia de lo que sucedía en la forma escolar moderna donde la condición social y juvenil de los alumnos quedaba por fuera de los muros escolares, aquí los docentes ven que sus alumnos son jóvenes que provienen de los sectores económicos más desfavorecidos de nuestra sociedad, cuyas condiciones de vida son precarias, que tienen otras responsabilidades más allá de las escolares, que son sujetos que poseen el derecho a recibir una educación y que ellos están ahí para facilitarles las cosas en el proceso de aprendizaje que encaran luego de los “fracasos escolares” anteriores. Digamos que se preparan para recibir a sus alumnos sin “definirlos” negativamente de antemano.

Estas miradas habilitan la construcción de un vínculo entre docentes y alumnos, y entre adultos y jóvenes, que asume características positivas, tanto para la reinserción de los chicos en la escuela, como para la asunción de la tarea docente. La suspensión de las miradas estigmatizadoras es lo que permite confiar en los chicos, en la capacidad de aprender y de hacerse cargo de su escolaridad.

Aquí la confianza pasa a ocupar un lugar central, ya que se va constituyendo como una condición necesaria para la inclusión educativa de estos jóvenes, constituye una hipótesis acerca de la conducta futura, una actitud que conlleva “una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro

y del tiempo” (Cornu, 1999:19). Manifestar confianza es comportarse como si el futuro fuera cierto, confiar en el otro reduce la complejidad social y amplía las posibilidades de acción en el presente (Luhmann, 2005). “La confianza es una apuesta, hecha en el presente, hacia el futuro y se fundamenta en el pasado” (Rodríguez Mansilla, 2005:XXIII). Esta confianza que se deposita en el otro no está basada en ninguna certeza, sino en las expectativas acerca del comportamiento del otro, quien puede o no satisfacer dichas expectativas, corriendo el riesgo de caer en la desconfianza.

Los docentes apuestan en la capacidad de aprendizaje que éstos poseen, haciendo de esta confianza en sus capacidades la condición de posibilidad del trabajo escolar. Esto cobra especial relevancia si tenemos en cuenta que estos chicos han pasado por reiterados fracasos escolares que venían a señalarles sus imposibilidades. Por ello, la confianza depositada en los jóvenes parece tener fuertes efectos en la construcción de la autoestima y en la posibilidad que les brinda para imaginar un futuro, permitiendo que se vean en otro lugar, que se imaginen en una situación diferente a la que se encontraban en experiencias anteriores.

Dentro de la sociología de la educación, son largamente conocidos los trabajos que abordan los efectos que los prejuicios y percepciones que los docentes tienen sobre sus alumnos influyen en ellos, en su educación, rendimiento e inserción (Kaplan, 1997; Bourdieu y Saint Martin, 1998). Pero estos trabajos han hecho hincapié en las consecuencias negativas que tienen los marcos clasificatorios, al no considerar al otro como capaz de llevar adelante su escolarización de manera satisfactoria, influyendo negativamente en sus trayectorias educativas y desarrollando un “sentido de los límites” (Bourdieu, 2000). En el caso de los alumnos entrevistados, estaríamos ante un proceso similar, pero observando los efectos potencializadores de las condiciones de escolarización de estos chicos, al tener un entorno que apuesta al éxito de ella. Aquí, la confianza se convierte en un acto de justicia (Duschatsky, 2007), ya que tiene consecuencias reales en el desarrollo de la escolarización de estos alumnos.

El esfuerzo como condición para sostener la apuesta.

Como vimos, los docentes realizan un voto de confianza en el aprendizaje y escolarización de sus alumnos, para que ellos alcancen la finalización de sus estudios secundarios. Ahora bien, está apuesta no es totalmente gratuita. Para que se mantenga en el tiempo, la confianza está condicionada por un aspecto clave: el esfuerzo que los alumnos empeñen en su escolarización.

El apoyo que los profesores les brindan a sus alumnos, la renovación de las oportunidades, se sostiene en el tiempo si los alumnos demuestran voluntad, esfuerzo, compromiso, ganas de salir adelante -hasta cierto sacrificio-. Es así que el esfuerzo pasa a ser un rasgo central del patrón de alumno deseable para estas escuelas. Si bien el esfuerzo es algo muy presente en la escuela moderna, veremos que en las ER asume un tinte particular. Los alumnos más valorados son quienes sostienen la escolaridad a pesar de todas las adversidades, quienes hacen un verdadero sacrificio por sacar adelante sus estudios, ya sea porque combinan estudio con trabajos realmente precarios, o la maternidad con la escuela, por ejemplo. Para que la apuesta sea renovada, los alumnos deben demostrar una cuota de esfuerzo y voluntad.

La mirada docente acerca del esfuerzo que hacen sus alumnos asume diferentes aristas. Por un lado, hay un reconocimiento sobre el esfuerzo “externo” a la escuela, previo a retomar sus estudios. Esta mirada pone el acento en todas las situaciones complicadas que han atravesado aquellos jóvenes que vuelven a apostar a su escolarización, ese esfuerzo extra por salir adelante. Es la mirada que reconoce las responsabilidades ya asumidas por estos jóvenes fuera de la escuela (cuidar a sus hijos o hermanos, trabajar para aportar al ingreso familiar, etc.).

Por otra parte, está la mirada que ve el esfuerzo dentro de la escuela, asociada a los valores meritocráticos sobre los que se funda la escuela moderna. El mérito acá no está asociado necesariamente a la obtención de buenas notas, sino a la demostración de esfuerzo e interés por sostener su estadía en la escuela. Por su puesto que algo de los requerimientos académicos está presente, pero la apuesta docente no está sostenida por los buenos resultados, sino por el compromiso y el esfuerzo que el alumno tiene que poner en juego.

Las exigencias académicas de las ER consisten más que nada en la presencia, en el seguimiento de las clases, en tener al día la carpeta. Todos los alumnos nos señalan que en estas escuelas no les dan muchos deberes ni les piden estudiar mucho fuera; con estar en clase, prestar atención, asistir a apoyo si es necesario, basta para sostener la escolaridad y salir adelante. La lectura que muchos chicos hacen es que esta escuela “es más fácil, te exigen menos”, pero en realidad las ER son conscientes de que el tiempo de estudio por fuera de la institución es limitado y la apuesta fuerte está en el aprovechamiento al máximo del tiempo que el chico pasa en la institución.

Distintos reconocimientos de los esfuerzos se hacen presentes, al igual que la prevalencia de miradas más amplias acerca de las condiciones de escolarización de los alumnos, y de los factores que inciden en los rendimientos escolares diferenciales. A pesar de ello, el imaginario meritocrático que forma parte de los rasgos fundantes de la forma escolar moderna sigue operando como elemento residual. La definición de mérito nos habla de que alguien es digno o merecedor de un premio por las acciones que realiza.⁸ La idea de premio, en este contexto, podría pensarse en relación con la confianza que depositan en ellos. Pero las acciones para ser digno de dicho premio deben basarse en el esfuerzo, en la energía extra que implica la decisión de volver a estudiar. El esfuerzo está en la base del mérito que se valora en estas escuelas.

Aquí es donde se generan algunas tensiones, por un lado, se atiende a la vida dificultosa que estos chicos tienen y se les reconoce el esfuerzo que hacen desde el momento en que deciden retomar su escolarización, pero, por otro lado, la renovación de las oportunidades en esta institución, en cierta forma, está dada por la demostración del interés por seguir en la escuela. Los docentes seguirán apostando por sus alumnos siempre y cuando éstos demuestren querer seguir estudiando; es esto lo que les va a mantener abierta la puerta de las oportunidades. Un ejemplo de ello son las situaciones donde los alumnos quedan libres. Tal vez un alumno estuvo ausente por unas semanas, pero se averigua qué pasó y se busca conocer los motivos que lo llevaron a estar ausente. Para la reincorporación, se le pide que renueve su

⁸ La definición de mérito que encontramos en el diccionario de la RAE nos señala que es la “acción que hace al hombre digno de premio o de castigo”.

compromiso con la escuela, armando la carpeta, presentándola, asistiendo a clases de apoyo y firmando una carta donde se compromete a continuar con la materia, un hecho simbólico que juega un papel central en el pacto de confianza que se renueva.

El mérito, el compromiso y el esfuerzo se vuelven tres componentes fundamentales de la escolarización en las ER. Componentes que son evaluados por los docentes para seguir apostando a la reinserción de estos chicos en el sistema.

Del modo en cómo opera la idea del esfuerzo y del compromiso en estas escuelas parece desprenderse una especie de moraleja, contrapuesta a la visión que quiere salirse de la evaluación de los fracasos en términos individuales a partir de la consideración de los factores sociales y escolares que inciden en la exclusión educativa. Esta moraleja enuncia la idea de que en la vida hay que esforzarse para lograr lo que uno desea y para salir adelante, que con voluntad, trabajo y esfuerzo uno puede alcanzar lo que se propone. Esta creencia sumamente extendida en nuestras sociedades pone en primer plano el mérito individual, tanto para situaciones exitosas como para las que no lo son, ocultando las condiciones sociales que hacen que no todos alcancen un lugar social que les permita insertarse plenamente. Al mismo tiempo, va de la mano de las visiones que culpabilizan a los sujetos por sus fracasos. Pareciera volverse muy difícil armar una narrativa que combine estas dos instancias, la necesidad de apostar a la agencia del sujeto -para que las condiciones sociales no lo paralicen y no lo perpetúen en una situación desventajosa-, sin dejar de lado las explicaciones que nos hablan de los condicionantes del entorno social. Es así que la mirada docente que responsabiliza al sistema por los fracasos anteriores de los chicos, no logra ser apropiada por ellos, que siguen leyendo en clave individual las exclusiones que vivieron anteriormente en el sistema.

Algo de la lógica compasional que Revault D'Allones desarrolla se hace presente. Al persistir la lógica que entiende al éxito basado en el mérito, se le "demanda a los 'asistidos' salir de sus dificultades, pero haciéndose cargo de sí mismos" (2009:36), apelando a su iniciativa y autonomía. En palabras un poco crudas pero gráficas, la autora señala que "el 'buen pobre' debe probar, para obtener ayuda, que quiere salir de aprietos. El problema es suponer en aquellos a quienes nos dirigimos una capacidad que [tal vez] han perdido, al menos momentáneamente" (2009:36).

Características y efectos de un vínculo construido

Como ya dijimos, en las ER se va construyendo un vínculo entre los docentes y los alumnos que se distancia de los rasgos delineados en la forma escolar moderna. Ciertos rasgos del formato escolar de estas escuelas (el tamaño, los dispositivos de apoyo y seguimiento, la diagramación de trayectos personales, el tipo de contratación docente) sientan las bases para que otras formas de relacionarse con los alumnos sean posibles.

No está de más aclarar que la construcción de este vínculo no está exenta de dificultades, es un proceso que lleva tiempo, requiere de un sostenimiento de las oportunidades por parte de los adultos y también conlleva una cuota de tiempo por parte de los alumnos adaptarse a la convivencia escolar nuevamente, interiorizarse en las normas que prevalecen en estas escuelas, y por qué no, también lleva tiempo que ellos confíen en los docentes y que estos

se vuelvan adultos accesibles. Como señalábamos, no todos logran permanecer en la escuela, no todos logran adaptarse al patrón de alumno que en ellas prevalece, y en este proceso algunos terminan escurriéndose por el “colador”. Es decir que la permanencia en estas escuelas está dada, parcialmente, por la posibilidad de entablar este vínculo con los adultos.

Recurrentemente los alumnos remarcan el buen trato que les dispensan los docentes en la escuela. Expresiones como “acá te tratan de ayudar”, “enseñan bien”, “todos te dan las posibilidades”, “te escuchan”, “te explican”, “son más dados”, “se les puede hablar”, se reiteran constantemente en los jóvenes entrevistados que asisten a las ER, señalando que estos rasgos contrastan con lo que vivieron previamente en otras escuelas secundarias. El compromiso asumido por los adultos es reconocido por los estudiantes, que luego de reiterados fracasos, de haber transitado por distintos espacios escolares en los que no se dieron las condiciones para que logran anclarse, ven en sus docentes personas en las que pueden confiar, a las que pueden acudir, a las que pueden interrogar acerca de sus estudios y de otras situaciones que deben afrontar en la vida. Los estudiantes, al describir lo que les gusta de la escuela, señalan especialmente las características de los profesores y el clima que prevalece. El trato de los adultos de la escuela (directivos, docentes, asesores, preceptores) se vuelve un rasgo que ellos mismos marcan como distintivo, ya que en otras secundarias han vivenciado experiencias muy distintas; incluso, con un tono de asombro, marcan el compromiso docente por “sacarlos adelante”.

Este trato brindado por los docentes, en cierto modo, es parte de ese reconocimiento previo que los docentes hacen del esfuerzo de los chicos. Si nos detenemos a pensar en esta idea del reconocimiento, veremos que constituye una instancia importante para la realización de la vida del sujeto en sociedad, para poder participar plenamente de ella (Fraser, 2000). Forma parte del mismo proceso de construcción identitaria, donde la mirada del otro condiciona el desarrollo personal y grupal. Como señala Le Breton, “la criatura humana requiere que los otros lo reconozcan como existente para poder plantearse como sujeto; necesita la atención y el afecto de su entorno para desarrollarse” (2009:15).

El espacio institucional de la escuela y la trama de relaciones que se teje en su interior constituyen un aporte al reconocimiento del *status* de estos jóvenes como plenos miembros de la sociedad. “Para pensarse como ‘sujeto de su propia vida’ es preciso ser confirmado por el reconocimiento intersubjetivo, y este se presenta primero como la posibilidad de compartir el sentir-con” (Revault D’Allonnes, 2009: 93). Axel Honneth (cit. por Revault D’Allonnes, 2009) sostiene que el reconocimiento recíproco entre los sujetos es el elemento fundador de su identidad individual; es lo que permite que los individuos se confirmen unos a otros y se piensen como “sujetos de su propia vida”. Honneth distingue tres esferas de reconocimiento: una que concierne a los lazos afectivos que enlazan a una persona con una comunidad afectiva (principalmente la familia), brindándole al sujeto seguridad y autoconfianza; una esfera jurídico-política, en la que es reconocido como portador de derechos y deberes; la esfera de la consideración social, de la cual nace la estima social, a partir de la confirmación por otro de las capacidades concretas, de un sujeto singular en el seno del grupo o de la comunidad. “Los sujetos humanos tienen necesidad de esa triple experiencia: apego afectivo, reconocimiento jurídico y

estima social” (2009:90). De fallar el reconocimiento en alguna de estas esferas, la integridad del sujeto se verá afectada.

En estas instituciones vemos que, a partir de las imágenes que los docentes tienen de sus alumnos y del trato diferente que les brindan (más cercano, más atento), se va construyendo un vínculo que constituye en sí un reconocimiento, reconocimiento de las capacidades que tienen los chicos para terminar el secundario, para asumir distintas responsabilidades, de su derecho a recibir educación, al mismo tiempo que se construye un vínculo en tanto sujeto que necesita atención y cuidado. Y es aquí donde entra a jugar fuertemente la dimensión emocional de este trato personalizado, dimensión que implica un involucramiento de los chicos en la vida escolar, lo cual parece superar la mera contención.

La personalización de las interacciones entre docentes y alumnos conduce a que algo más entre en juego en el espacio escolar. Cuando estos chicos recuerdan las escuelas por las que pasaron antes de llegar a la de reingreso, hablan de espacios por los que pasaron sin que los adultos repararan demasiado en ellos, se sentían un nombre más en una lista o un cuerpo más ocupando un banco. Las experiencias que transitan en estas escuelas hablan de otra cosa, de tener un nombre, de ser alguien en ese espacio, y hablan también de la necesidad que tenían de ser “registrados”, de recibir un trato más cercano, que denote preocupación por el otro.

Las palabras de los alumnos dicen mucho acerca de los sentimientos que les genera estar ahí y las formas en que son tratados: “acá me siento re cómodo”; “estoy contenta”; “estoy conforme”; “estoy bien acá”; “me alientan, me apoyan”; “te dan el empuje para estudiar”; “los profesores me ayudaron un montón a hacer cosas que por ahí ni yo sabía que podía hacer”; “acá me valoran”; “acá hay gente que se encarga de preguntarte si estás mal, qué te pasa”.

Este trato se traduce en una experiencia emocional de los alumnos que tiene un tinte gratificante. Si las emociones y los sentimientos nacen a partir “de una evaluación más o menos lúcida de un acontecimiento por parte de un actor nutrido con una sensibilidad propia; son pensamientos en acto, apoyados en un sistema de sentidos y valores” (Le Breton, 2009:11), vemos que las actitudes de los chicos se vuelven comprensibles.

Al observar la dimensión emocional, vamos encontrando algunas respuestas al porqué de la adaptación de estos jóvenes a la vida institucional. En primer lugar, podemos entender que si alguien se comporta con nosotros de una manera atenta, que está disponible para nosotros tanto en términos académicos (para concretar el proceso de aprendizaje) como en otros aspectos más personales (charlas sobre problemas en el ámbito personal, consejos, escucha, ayuda a solucionar algunas dificultades, como por ejemplo, conseguir jardín maternal para los hijos, ayuda para armar un currículum para buscar trabajo, etc.), uno “le pague con la misma moneda”, es decir, que cumpla con lo que la otra persona espera de uno.

Y acá pasamos al otro aspecto, el carácter performativo de la mirada del otro. Cuando un individuo está en presencia de otros, entra en interacción con otros, busca adquirir información que le ayude a definir la situación de la que forma parte, “permitiendo saber de antemano lo que él espera de ellos y lo que ellos pueden esperar de él. Así informados, los otros sabrán cómo actuar a fin de obtener de él una respuesta determinada” (Goffman, 2009:15). Uno va

negociando la imagen que el otro tiene de uno, y cuando esa imagen es positiva, cuando es similar a la que uno quiere dar, actúan en consecuencia. Uno tiende a amoldarse a esa imagen. Cuando interactuamos con otros buscamos en cierto modo controlar su conducta y el trato con el que nos corresponden (2009:18).

Así, esta imagen que los docentes les devuelven de sí a los alumnos, ese trato que reciben de parte de ellos, va haciendo que los chicos experimenten vivencias que entrañan una cuota de gratificación personal, una suerte de espejo que les devuelve una imagen de alguien capaz de salir adelante, imagen que no habían recibido en otras instituciones. Esto sumado a los rasgos del dispositivo que permite que los alumnos, aunque sea poco, avancen, o al menos no vean retrocesos en su escolarización (como puede ser la repitencia), va generando una experiencia de tinte positivo, donde ellos sienten que son capaces de alcanzar los objetivos que se están proponiendo, que pueden salir adelante. Lo cual pasa a ser una condición esencial para que se renueve el esfuerzo, la voluntad de seguir estudiando. Esta personalización de los vínculos que promueve el formato de reingreso funciona como contención emocional, y no sólo contención, ya que está asociado a los procesos de aprendizaje por los que atraviesan los chicos.

Pareciera dibujarse un círculo que se va retroalimentando. Los docentes están abiertos a establecer un vínculo de confianza con sus alumnos, mantienen visiones no culpabilizadoras de sus trayectorias anteriores, a cambio de que en ese tiempo durante el cual la apuesta está vigente, ellos demuestren esfuerzo y compromiso, y hagan los méritos necesarios para que la puerta de las oportunidades se mantenga abierta. Esta apuesta docente se traduce en un trato particular hacia los chicos, trato que habla de la comprensión y el compromiso por sacarlos adelante, trato que es en sí mismo un reconocimiento. Pero que a su vez es sumamente performativo de las acciones de los sujetos a los que están formando, delimita lo que se espera de ellos, delinea el patrón de alumno esperable para estas instituciones y por tanto, disciplina a sus alumnos en las normas que allí se establecen. Y como toda norma, algunos se adaptan a ella, permaneciendo en la institución, mientras que otros vuelven a quedar afuera.

Ahora bien, esa experiencia gratificante que experimentan quienes entran en este círculo, quienes logran construir un vínculo con los distintos actores de la escuela, conduce a una renovación del ciclo, porque esta experiencia gratificante que los implica emocionalmente es lo que les permite sostener el esfuerzo y seguir apostando a sus estudios, del mismo modo los docentes siguen estando allí para sacarlos adelante.

Este círculo no sólo tiene consecuencias relevantes para la inclusión de los chicos en la escuela, sino que también tiene fuertes implicancias para la tarea docente, en el sentido de que los profesores y directivos ven reconocido su trabajo, su propio esfuerzo, experimentando al igual que los chicos una gratificación que le otorga sentido a su labor en la escuela.

Redefiniciones de la relación docente-alumno en las escuelas de reingreso

Cuando comenzamos este trabajo presentamos los rasgos principales de la relación docente-alumno en la forma escolar moderna, como la separación de

la vida escolar del resto del mundo, que hacía que para la escuela sólo importara la persona en tanto alumno, sin reparar en otras características importantes de ese sujeto; la asimetría insalvable de dicha relación, donde uno detentaba la autoridad a partir del saber que poseía y el otro siempre permanecía en una situación subordinada, lo cual establecía una distancia entre ambos actores. Al analizar cómo se va construyendo el vínculo entre docentes y alumnos en las ER, y los rasgos que éste va asumiendo, vemos que algunos de los aspectos tradicionales de la relación siguen presentes pero son redefinidos.

Como ya mencionamos, los muros que separaban la vida extraescolar de la escolar se desgranaban y, al decir de Dubet, el joven entra en la escuela, con todo lo que ello implica. Desde el momento en que este formato de reingreso fue diseñado y puesto en práctica se tuvo en cuenta algo más que la mera condición de alumnos de estos jóvenes. Y esto representa una distancia con el tipo ideal de la forma escolar moderna, ya que el mismo dispositivo de las ER busca hacer compatibles la vida escolar y la extraescolar.

Por otra parte, veíamos que la distancia y la asimetría de las relaciones entre alumnos y docentes cambian, aunque siguen presentes. El trato personalizado, atento, y en algunos casos afectuoso, si bien achica la distancia, no anula la asimetría. Docente y alumnos entablan relaciones de reconocimiento y respeto mutuo, de reciprocidad en algunas situaciones, pero el docente allí es un adulto que está para habilitar el aprendizaje y la inserción de los chicos. El alumno es “contenido”, “escuchado”, pero no hay un “ida y vuelta”.

Los conflictos que se hacen presentes reflejan esto. Un entrevistado nos comenta que el grupo tuvo problemas con una docente porque en la clase les dijo que tenía muchos problemas personales, a lo que uno de los alumnos contestó “y a mí qué me importa”. El entrevistado señala que la profesora estuvo mal porque

no tiene que ventilar las cosas de ella acá, en clase... yo no creo que esté bien que una profesora cuente cosas de su vida privada en la escuela, está bien a lo mejor es una forma de desahogarse pero son momentos que tenés que saber con quién, para eso de última están tus compañeros si lo querés hablar. Era como una forma de decir no me molesten porque estoy mal... si vos sabés que si a un pibe le decís ‘no toque eso’, va y lo toca, lo rompe y lo tira, es así, entonces no tendría que haber hecho eso, porque ahí ella dio el lugar. (Alumno 4, Escuela 1).

Aquí vemos cómo son los alumnos los que reponen y demandan el lugar del docente, y de éste en tanto adulto, mostrando que la relación no es de igual a igual.

En muchas ocasiones los alumnos señalan que los profesores son “como amigos” pero cuando hay que estudiar se estudia, se hacen chistes hasta un límite. Un alumno decía que es “buenísima” la directora porque es como “tener una autoridad sin darse cuenta”. Y aquí hay una clave para pensar el tema de la autoridad y cómo se redefine en estas instituciones. Weber nos señala que una verdadera autoridad es aquella que tiene la probabilidad de encontrar obediencia, por diversos motivos, entre quienes reconocen dicha autoridad. Es decir que “la voluntad de obediencia, o sea de interés (externo o interno) en obedecer, es esencial en toda relación auténtica de autoridad” (Weber,

1996:170). En estas escuelas podemos observar que hay un reconocimiento por parte de los alumnos de la autoridad que tienen docentes y directivos, ahora bien, ya no es la autoridad basada sólo en el saber y brindada de antemano por la institución, sino que es una autoridad que se construye cotidianamente, se negocia en las distintas interacciones, una autoridad más amigable que no se siente como un peso. Los alumnos respetan a los docentes, hacen lo que les piden, pero siempre y cuando ellos también hagan lo que tienen que hacer, cumplan con su papel de docente y adulto. Es así que la autoridad en las ER pareciera ser un pacto entre dos actores que se encuentran en roles diferentes, y que involucra diferentes planos. Uno, el de la escuela en tanto espacio de trabajo, donde cada uno tiene un rol y tiene que cumplir con lo que éste le requiere, donde no somos todos iguales; y otro plano, donde la escuela pasa a ser un espacio de interacción más, donde todos tenemos los mismos derechos y en este papel sí somos iguales, en tanto ciudadanos, y por tanto se demanda reciprocidad.

Otro conflicto deja entrever esta forma de construir autoridad a partir del respeto mutuo y la reposición de los roles, en tanto docentes y alumnos y en tanto adultos y jóvenes. Un alumno se quejaba de su profesora de inglés, porque venía cuando quería, cuando venía le sonaba el celular en la clase, lo atendía y se pasaba mucho tiempo hablando por teléfono en inglés para que ellos no le entendieran.

Eso me reventó, si somos todos seres humanos, si tenemos los mismos derechos, por qué. Entonces vos con más motivos tenés que dar el ejemplo siendo el profesor. El adulto es responsable, si vos no das el ejemplo, cómo querés que el alumno dé el ejemplo. (Alumno 2, Escuela 4)

Acá vemos que hay tanto una demanda de reciprocidad, como una demanda de que el adulto ocupe el lugar que se espera de él, que sea el responsable, el respetuoso, el que dé el ejemplo.

Los elementos característicos de las relaciones entre docentes y alumnos en el espacio escolar de las ER siguen presentes pero *aggiornados*, redefinidos. La asimetría sigue estando presente, y es demandada por los mismos alumnos, la autoridad sigue siendo necesaria para trabajar en la escuela, pero ya no viene dada previamente, sino que hay que construirla, negociarla y ganársela.

Ahora bien, nos preguntamos por qué las necesidades de redefinir las relaciones entre docentes y alumnos en esta clave, más personal, más cercana, más emocional. Este es un punto sobre el cual debemos seguir reflexionando, pero podemos arrojar algunas interpretaciones. El debilitamiento de la institucionalidad moderna pone en crisis los sentidos originales de la escuela, afectando especialmente a la escuela media. Hoy en día, los sujetos que participan de estas instituciones se ven obligados a buscar nuevos sentidos a las experiencias allí vivenciadas, a la necesidad del tránsito por estas instituciones, búsqueda que en muchas ocasiones es individual o grupal. Quienes vuelven a la escuela, vuelven por diversas razones, que pueden ser para conseguir mejores trabajos, o por una promesa a alguien, o por seguir estudiando en la universidad, entre tantas otras. Ahora bien, más allá de los sentidos asociados a la escuela como un tránsito, un paso necesario para hacer otra cosa, el estar en el espacio escolar va asumiendo sentidos

vinculados a éste como un espacio de sociabilidad, con los pares y con los adultos, que brinda significados particulares.

Es interesante pensar que la escuela moderna estaba basada en la promesa de la inserción social y la movilidad ascendente, por tanto, en la promesa de una gratificación diferida. Me sacrifico hoy estudiando porque sé que en el futuro me va a reeditar. Este esquema es el que ha venido fallando en las últimas décadas, porque si bien no es lo mismo no ir a la secundaria que ir, ésta ya no me garantiza ese lugar social. Entonces, ¿para qué ir a la escuela si por otros caminos tal vez consigo iguales resultados? Aquí es donde el sentido de la escuela media cae en la incertidumbre.

Lo que se vuelve interesante es que en estas escuelas sigue operando algo de la promesa de la escuela moderna. Como vimos, son chicos que luego de experimentar la dureza de la vida, se dan cuenta de que sin el secundario se les hace mucho más difícil. Y estas escuelas responden en cierta medida a esa idea de la gratificación diferida. Ahora bien, esto ya no es suficiente, tiene que haber cierta gratificación presente para permanecer en ellas. Y creemos que algo de las emociones, de experimentar las sensaciones que generan el reconocimiento, el respeto y la atención hace relevante la permanencia en la escuela. Así, la gratificación en el presente adquiere toda su significación. La gratificación presente que brinda el darse cuenta de que uno puede aprender, lograr cambios en la situación en la que se encontraban, sentir que esos logros son importantes para otros, va otorgando sentido al tránsito por la escuela media.

Palabras finales y nuevos interrogantes

A lo largo del recorrido realizado, vimos cómo en las ER las relaciones entre docentes y alumnos se van redefiniendo de un modo que tiende a una mayor personalización del trato de los alumnos, lo cual repercute fuertemente en las vivencias que éstos experimentan en la escuela, impactando en la adaptación y permanencia de estos alumnos en la institución. Vimos también que la construcción de vínculos que se vuelven significativos para estos chicos pasa a ser un dato relevante al analizar el proceso de reinserción al sistema educativo.

En las ER tienen lugar distintos reconocimientos relevantes para la integración social y educativa de los sujetos. Honneth nos hablaba de tres esferas de reconocimiento que permiten que los individuos se sientan sujetos de su propia vida. Una de ellas es la jurídica, y vemos que estas escuelas intentan concretar un derecho que poseen los chicos (la educación), del cual se encontraban excluidos. Por otra parte, encontrábamos la esfera afectiva y aquella que aporta a la construcción de la estima social, y como vimos, la construcción de vínculos personales, de confianza y respeto, y el reconocimiento de las capacidades que tienen estos jóvenes para aprender, la valoración de los esfuerzos que hacen al asumir simultáneamente distintas responsabilidades, aportan tanto a la construcción de lazos afectivos con la escuela y con quienes participan en ella, como a sentirse estimados socialmente.

Las ER dan respuesta a la necesidad de los chicos de ser tenidos en cuenta, de ser reconocidos, pero también desencadenan nuevos interrogantes. ¿Qué les pasará a estos alumnos en el futuro, cuando en otros espacios en los que participen, ya sea como estudiantes o como trabajadores, no tengan la mirada atenta que les dé seguridad y autoconfianza? ¿Al construir un acompañamiento

tan cercano, no los vuelve dependientes de él? ¿Habrán recibido de la escuela las herramientas necesarias para sobrevivir en un mundo que tiende a obligarlos a salir adelante individualmente? Estos interrogantes son enunciados a partir de la preocupación por el futuro, cuando los soportes que esta vida institucional les da a los alumnos se encuentren ausentes, interrogantes que deberán buscar respuestas en nuevas indagaciones que aporten al estudio de este tema.

Bibliografía

- Arroyo, M. y Nobile, M. (2008, diciembre 10-12). Volver a la escuela. Las percepciones sobre los jóvenes como condición de posibilidad de la inclusión educativa- En V Jornadas de Sociología de la UNLP, FAHCE – UNLP, La Plata.
- Arroyo, M. y Poliak, N. (2011). Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de Reingreso. En Tiramonti, G. (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.
- Birgin, A. (2006). “Pensar la formación de los docentes en nuestros tiempo”. En Terigi, Flavia (Comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2000) [1979]. *La distinción*. Bogotá: Editorial Taurus.
- Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (1998) Las categorías del discurso profesoral. *Propuesta Educativa*, Año 9, N° 19, Buenos Aires: FLACSO/Novedades Educativas.
- Brener, G. (2009). Violencia y escuela como espectáculo. La relación medios-sociedad. En Kaplan, C. (Dir.) *Violencia escolar bajo sospecha*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Chaves, M. (2005). Juventud Negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última década* N° 23, Valparaíso: CIDPA.
- Cornu, Laurence (1999) La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G. (Comp.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Duschatzky, S. (2007). Cartografías barriales. Una aproximación a la singularidad de las instituciones contemporáneas. *Propuesta Educativa* N° 27, Año 16, Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- Dussel, I., Brito, A., Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Fraser, N. (2000). Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento. *New Left Review* en español N° 4, Madrid.
- Goffman, E. (2009) [1959]. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

- Kaplan, C. (1997) [1992]. *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires: Ed. Aique.
- Le Breton, D. (2009). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Luhmann, N. (2005) *Confianza*, Barcelona: Anthropos.
- Mead, M. (1970). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Buenos Aires: Granica Editor.
- Núñez, P. (2007). Los significados del respeto en la escuela media. *Propuesta Educativa* N° 27, Año 17, Buenos Aires: FLACSO.
- Pineau, P. (2005). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: 'Esto es educación' y la escuela respondió: 'yo me ocupo'. En Dussel, Caruso y Pineau, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Poliak, N. (2004). Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada. En Tiramonti, G. (Coord.) *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Editorial Norma.
- Revault D'Allonnes, M. (2009). *El hombre compasional*, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Rodríguez Mansilla, D. (2005) Nota a la versión en español. En Luhmann, Niklas, *Confianza*. Barcelona: Anthropos.
- Sibia, P. (2009) *La intimidación como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: IIPE – Buenos Aires / Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Tiramonti, G. (Comp.) (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1997) *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weber, Max (1996) [1922] *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Williams, R. (1997). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.