

XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015.

# **Desigualdades Educativas en la Argentina 2001-2010 y cambios de formatos de educación secundaria.**

marcelo krichesky.

Cita:

marcelo krichesky (2015). *Desigualdades Educativas en la Argentina 2001-2010 y cambios de formatos de educación secundaria. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-061/791>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

**Título:** Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria

**Autores:**

KRICHESKY, Marcelo (Licenciado en Ciencias de la Educación - Universidad de Buenos Aires; Magister en Educación y Sociedad - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). Doctorando en Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires  
[marcelo.krichesky@gmail.com](mailto:marcelo.krichesky@gmail.com)

**Institución:** UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

**RESUMEN.**

Esta ponencia, se propone exponer una aproximación teórica sobre formatos y problemáticas vinculadas con la educación media en la actualidad, para luego trabajar en torno de la indagación realizada hasta el momento en el marco del Proyecto de Investigación "Inclusión Educativa en la Argentina 2001-2010 y cambios de formatos de educación secundaria" cuyo trabajo de campo incluye como unidades de indagación a los Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes de Buenos Aires (CESAJ), Escuelas secundarias de Reingreso de la Ciudad de Bs As (ESR) y Bachilleratos Populares (BP). Esta ponencia se centra en el estudio sobre los CESAJ, e implica una aproximación a la complejidad de esta experiencia organizacional, como también a las trayectorias y a la subjetividad de adolescentes y jóvenes que acceden a esta propuesta educativa, luego de un proceso de exclusión en la escuela primaria y secundaria.

**PALABRAS CLAVE.**

Derecho a la educación, Inclusión, Política educativa.

## PRESENTACIÓN

En la Argentina posterior a la crisis de 2001, se desarrollaron una serie de políticas educativas tendientes a la puesta en marcha y/o consolidación de estrategias de gobierno orientadas a la ‘inclusión educativa’ y destinadas a que la mayoría de la población culmine sus estudios secundarios, debido al establecimiento de la obligatoriedad que marca la actual Ley de Educación Nacional 26.206 (2006). En este escenario social y político se desarrollan diferentes lineamientos y experiencias promovidas desde el ámbito gubernamental, que flexibilizan el formato escolar tradicional de la educación secundaria, e iniciativas de organizaciones y movimientos sociales orientados a reivindicar el ejercicio del derecho a la educación, especialmente en lo que hace a la finalización de la escolarización secundaria. La multiplicidad de situaciones generadas desde entonces (con heterogeneidad de conflictos, procesos y negociaciones) resulta de interés tanto en la arena gubernamental como también en la sociedad civil en general, dando lugar a la producción de nuevas trayectorias educativas y vitales, como también temas de reflexión y discusión académica.

Esta ponencia se interesa por recuperar algunos avances realizados durante una investigación en curso desarrollada en la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires, titulada “Inclusión Educativa en la Argentina 2001- 2010 y cambios de formatos de educación secundaria. Análisis de políticas públicas de reingreso y bachilleratos populares en Ciudad de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires”<sup>2</sup>. El mencionado proyecto se centra en la preocupación por si los distintos modos de hacer escuela actualmente vigentes –tales como los Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) de la Provincia de Buenos Aires, las Escuelas de reingreso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los Bachilleratos Populares- inciden en la reconstrucción del lazo social y en procesos filiatorios de adolescentes y jóvenes que forman parte de una capa significativa de la población a quienes se ha vulnerado históricamente el goce de sus derechos sociales y educativos. Numerosa literatura e investigaciones expresan el problema de la desafiliación social (Castell, R, 1997) a

---

<sup>2</sup> El proyecto es financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) y la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires, y se encuentra bajo la Dirección de Marcelo Krichesky. Código de identificación: PICTO 2012-0082. El equipo de investigación se encuentra conformado por Maderna, F., Giangreco, S., Greco, M., Nin, C.

partir de la crisis o erosión progresiva y acelerada de los dispositivos sociales que aseguran el lazo social. Algunos de los emergentes (sin ser los únicos) de esta crisis lo expresan los adolescentes y jóvenes de los sectores pobres con experiencias de fracaso escolar en el sistema educativo, incorporación -de manera precaria e informal- al mercado de trabajo, y una pérdida de sentido del proyecto vital, es decir una cierta ruptura del lazo entre el presente y el futuro. En la presente ponencia nos proponemos generar una reflexión sobre la relación entre nuevos formatos escolares y la recomposición de lazos sociales a partir del cruce a esta frontera escolar.

## **1. OTROS FORMATOS EN LA EDUCACION SECUNDARIA: LAS POLÍTICAS Y LA INVESTIGACION EDUCATIVA.**

El análisis sobre las formas escolares abarca una rica producción teórica del campo curricular, la historia y la sociología de la educación. Haciendo una genealogía de la escuela, el formato hegemónico o tradicional se expresó institucionalmente bajo la figura de la “maquinaria” (Varela, J, Alvarez Uría, 1991) en términos de tecnología replicable y masiva para aculturar grandes capas de la población, que se desarrolla en la Argentina (como también a nivel global en América Latina y Europa) con un carácter masivo desde mediados del XIX, logrando articular saberes, tecnologías y relaciones sociales. Desde hace varias décadas este formato escolar resulta un elemento destacado en los diagnósticos y lecturas sobre la crisis educativa, la pérdida del sentido, desfundamiento (Lewkowicz; I, 2004) y o declive del programa institucional (Dubet, F, 2004).

Los nuevos formatos y experiencias de política pública que se instalan en la agenda pública hacia inicios de esta década, como es el caso de las Escuelas de Reingreso en la CABA y CESAJ en la Provincia de Bs As; producen innovaciones en relación de los cambios relativos al modelo organizacional de la escuela secundaria especialmente en lo que hace a la idea de trayecto, cargas horarias, intensificación y cuatrimestralización de asignaturas y optatividades, la presencia de tutorías y apoyos escolares; incorporación de Formación Profesional (en el caso de CESAJ). Aportes en torno a estos nuevos formatos, más especialmente en relación con las escuelas de reingreso EMR (Tiramonti, G, 2011) rescatan las posibilidades inclusivas, con un desarrollo de vínculos que inciden en aspectos

emocionales y gratificaciones de la experiencia escolar (Nobile, M, 2013) y en la reconfiguración del oficio de alumno (Montes, N, Ziegler, S, 2010). Entre los elementos claves “para la inclusión”, esta investigación recupera entre otros aspectos, el trabajo docente con ciertos rasgos de militancia, dadas las características vocacionales del trabajo con el otro (Dubet, F, 2004) centradas en una “misión salvadora” en términos de inclusión en la escuela.

No obstante, alertan acerca del papel que pueden tener estos nuevos formatos de escolarización (como resulta esta experiencia de reingreso) en la profundización de la fragmentación educativa y la reproducción de modelos cercados bajo la metáfora (no deseada) del ghetto social y cultural. Específicamente, en este trabajo nos habla de ciertos vacíos que se producen en torno a la “cuestión cultural” en tanto construyen un diálogo que si bien privilegia la exigencia de inclusión, “sostiene una referencia fuerte en la tarea pedagógica y en el aprendizaje que los jóvenes hacen de los tradicionales saberes escolares, no existe interlocución con las nuevas manifestaciones de la cultura, no hay diálogo de lenguajes, no hay presencia de los nuevos soportes culturales, no hay reconocimiento de los desplazamientos culturales, no hay siquiera una identificación de los jóvenes como subjetividades constituidas en marcos culturales distintos a las referencias escolares” (Tiramonti, G, 2011:25). Otros estudios desarrollados sobre estas ofertas educativas (EMR) (Krichesky, M, 2008; Krichesky et. al. 2011) en diálogo con diferentes actores (directivos, docentes, alumnos) y el que actualmente se está desarrollando en torno a los CESAJ, nos permite pensar que en estos trayectos se “reactualizan” ciertos aspectos de la escuela moderna y la presencia de revitalización de procesos de socialización en línea con la construcción de subjetividad y la configuración de procesos de re-filiación social y proyectos de futuro de mediano plazo.

Una tensión que presentan estos nuevos formatos, la señala Teriggi (2013) al considerar que plantean una oferta en el sistema educativo combinando una alta intensidad por los cambios planteados y una baja escala en lo que hace a la cobertura. En efecto, analizando el universo de jóvenes que abandonan la educación secundaria y la cobertura territorial y de matrícula de estas propuestas que se desarrollan en la Ciudad y en la provincia de Buenos

Aires, alcanzarían un porcentaje bajo en relación con la magnitud del abandono que representarían para el caso de la Ciudad (7,7% del año 2011) y Conurbano en secundaria básica (del 6,8% en el período 2010-2011)<sup>3</sup>, con lo cual la incidencia de estos nuevos formatos en el problema del abandono en la escuela secundaria es de baja escala.

## **2- ACERCA DE LOS CESAJ: Características de su régimen académico**

Los Centros de Escolarización Secundaria de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) surgen inicialmente en el año 2008 en la Provincia de Buenos Aires, con el objetivo de generar una propuesta para que los adolescentes y jóvenes de entre 15 y 18 que se encontraban fuera de la escuela pudieran retomar sus estudios. Según lo establecido en la Resolución N°5099/2008 de la Dirección de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, se apela a un formato escolar “que suponga una fuerte revisión de las prácticas de enseñanza, atención a la diversidad y a las particulares condiciones de existencia de estos jóvenes” creándose así los CESAJ, diseñados para el reingreso de aquellos estudiantes que en algún momento abandonaron el sistema educativo.

### **2.1. En torno a la cobertura y la escala**

Una vez que se firmó la resolución N°5099/2008 -que institucionaliza la propuesta de los CESAJ- se extendió la experiencia a 25 instituciones. Hasta el momento se realizaron tres cohortes, la primera se realizó en 25 escuelas durante 2009-2010; la segunda fueron otras 26 instituciones entre 2010-2011; y la tercera es la que está en curso con otros 24 centros durante 2011-2012. A fines del año 2013 y comienzo de 2014 -momento de la realización del trabajo de campo- existían 50 CESAJ en funcionamiento en toda la provincia. Actualmente los CESAJ son 82, lo cual implica un crecimiento en esta oferta de 65%. El 42% de esta oferta está en el Conurbano. Al 2014 en base a los datos registrados en la muestra de 11 CESAJ, se encuentran una matrícula total estimada (como proyección realizada en base a la muestra) de un próxi de 1700/1800 alumnos, con un promedio de 20 a 25 alumnos por centro. El número de adolescentes en condiciones de incorporarse a esta oferta, (de acuerdo las

---

<sup>3</sup> DINIECE. Ministerio Nacional de Educación. Relevamiento anual 2011

estimaciones realizadas en este estudio sobre el abandono en secundaria básica) resulta del 6,8% de la matrícula del Ciclo Básico (36 987adolescentes). De este universo potencial, los CESAJ tendrían un alcance del 4.8 % aproximadamente

## 2.2. La propuesta curricular e institucional.

Los CESAJ tienen una carga horaria diaria de 5 horas reloj, 5 veces por semana; lo que significa una carga horaria semanal de 25 horas reloj. Además está contemplada una hora semanal de espacio de tutoría y de formación profesional. En cuanto a la evaluación, los alumnos no tienen exámenes, sino que deben aprobar cada secuencia didáctica de cada materia para poder iniciar el trabajo con la siguiente de la misma asignatura. . Estos centros pueden funcionar en diversos espacios físicos (una escuela, un espacio de la organización social, una parroquia, etc.) pero todos tienen una escuela de referencia, y los alumnos son parte de la matrícula de dicha institución. . El equipo docente es designado por el director a cargo del CESAJ -que es el mismo director de la escuela de referencia- en conjunto con los supervisores y jefes distritales, considerando las características particulares que deben tener los docentes para poder llevar adelante esta experiencia con la población a la que está destinada.

## 3- . Enfoque y metodología de investigación.

En esta investigación partimos de un enfoque cualitativo que incluye un estudio de casos analizados con un criterio cualitativo propio de la descripción densa (Geertz, 1987), que contempla elementos propios de la investigación-acción (Carr y Kemmis, 1988), para la cual la interacción y el vínculo con diferentes actores (directivos, docentes y alumnos), aporta insumos para comprender mejor la práctica y la reflexión sobre estas propuestas educativas. El análisis en profundidad de estos casos nos permite poner en relación las distintas voces que convergen en la vida escolar, y busca comprender la lógica que organiza la vida social de los actores y de los sentidos atribuidos a sus prácticas en la que puedan combinarse y potenciarse recursos metodológicos diversos, pero que apunten a la exploración de los “significados y la comprensión y recrear culturas y contextos del modo evocativo típico de la etnografía” (Woods, 1998).



Este proyecto de investigación integra a) un análisis exhaustivo de fuentes secundarias de información en torno a la escolarización de adolescentes y jóvenes en el Conurbano; b) un estudio de dos casos de CESAJ con directivos, tutores y alumnos; c) la réplica de dicha indagación en una muestra de CESAJ en el Conurbano Bonaerense. A continuación se especifica dichas opciones de indagación. El trabajo de campo se realizó en dos instituciones a partir de 12 entrevistas en profundidad a equipos docentes (10) y directivos (2) y 4 grupos focales con jóvenes de CESAJ. Estas dos instituciones se encuentran ubicadas en los partidos de San Martín (Caso1) y La Matanza (Caso 2) del Conurbano Bonaerense y ambas registran en la actualidad entre dos y tres cohortes finalizadas de CESAJ. La selección se definió en función del criterio del equipo central de CESAJ de la Dirección de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, al solicitarle experiencias de CESAJ que funcionen en lugares diversos y tengan posibilidad de ser analizadas por un equipo de investigación externo al sistema educativo.

Simultáneamente, se encuestaron en 11 CESAJ del Conurbano Bonaerense (que mantienen continuidad en su gestión desde el 2013 y no se incluyeron los Centros de reciente apertura (2014) encuestando a un total de 100 docentes, 13 tutores y 11 directores. Las encuestas y 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), San Fernando (dos CESAJ), lo que representa el 90% del total de CESAJ del Conurbano. De total de cesaj encuestados (11), sólo dos están ubicados en el centro de los partidos, mientras que los nueve restantes se encuentran en barrios cercanos a los centros. En todos los casos, las zonas en las que están enclavados tiene a su alrededor barrios carenciados y/o villas de emergencia. Esta localización tiene un doble efecto paradójico a nivel social: por una parte lograría captar bien la demanda de adolescentes que abandonaron el sistema. Por otra parte, reproduce una dinámica de ghetto propio de los procesos de segregación espacial y escolar.

#### **4- La exclusión social bajo el lente de los docentes.**

La población adolescente y joven que asiste al CESAJ se encuentra con condiciones de vida enmarcada en la pobreza y vulnerabilidad social. En su mayoría vive en condiciones habitacionales precarias (casillas o casas de material con techos de chapa) o viviendas con hacinamiento, en un 25% aproximadamente en villas, asentamientos, casas ocupadas. y un 77% en casas de material, con menor nivel de precariedad en barrios obreros con acceso a los servicios básicos. Hay algunos casos de jóvenes que vienen clases medias pauperizadas pero representan en esta encuesta menos del 3%. En línea con estudios realizados por Auyero, J (2012) y Pérez Sosto y Romero, (2012: 103-110), dedicados a explorar las condiciones de vida de los jóvenes de 15 a 24 años residentes en el conurbano bonaerense, se percibe y reitera ciertas conclusiones respecto de la experiencia vital de estos jóvenes, entre otras cuestiones, los tópicos que emergen de la exclusión social, asociados a la violencia (familiar y/o pasaje por circuitos en vinculación con fuerzas de la policía) que viven cotidianamente, y consumos de sustancias.

En el conjunto de problemáticas que presentan los jóvenes que asisten al CESAJ, el consumo de sustancias adictivas, resulta un tema recurrente en las entrevistas y encuestas realizadas a docente tutores y profesores (Cuadro 1) y se agudizaría en la población que asiste a CESAJ localizados por fuera de la institución educativa, lo cual daría cuenta en cierta medida que la población con mayor vulnerabilidad elige de alguna manera reincorporarse a espacios educativos no vinculados con la institución escuela que años atrás los dejó fuera del sistema.

Cuadro 1- Percepción docente de problemáticas más recurrente según localización del CESAJ

Problemáticas	CESAJ Dentro de la escuela				CESAJ Fuera de la escuela:			
	Alto	Medio	Bajo	N/R	Alto	Medio	Bajo	N/R
Alumnos que tienen cercanía con situaciones de conflicto con la ley	32%	8%	40%	20%	38%	36%	22%	4%
Consumo de sustancias adictivas	56%	16%	20%	8%	82%	14%	2%	2%
Violencia de género y/o familiar	48%	28%	12%	12%	52%	30%	16%	2%

Fuente: Elaboración propia, encuesta a docentes.

Las trayectorias escolares que tienen los alumnos en su historial previo al ingreso al CESAJ se caracterizan por procesos de repitencia y abandono escolar en la educación primaria y secundaria. Si se considera que en forma acumulada, el 86% de los estudiantes de CESAJ repitieron alguna vez en su itinerario escolar, y experimentó situaciones de abandono escolar; estos datos ponen en evidencia que las trayectorias de estos estudiantes por la educación común han estado signadas por experiencias de frustración. Los datos de escolarización de las familias de estos adolescentes y jóvenes que asisten a los CESAJ (cerca del 70% con primaria incompleto y primaria completo) da cuenta que el clima educativo familiar de esta población es mayoritariamente bajo. Se define como bajo en aquellos casos en los que el promedio de años de escolarización de los miembros mayores de 17 años residentes en el hogar es inferior a 6 (IIPE, 2008).

Considerando estos datos de contexto, sin duda, esta población que asiste a los CESAJ conformaría para la mayoría de sus grupos familiares, una primera generación, que asiste a la escuela secundaria. En los casos estudiados, resulta muy significativo el alto peso de repitencias y abandono en el nivel primario. Las entrevistas realizadas destacan la experiencia previa de lo que significa haber quedado fuera del sistema educativo, la valoración de una oportunidad y una flexibilidad no prevista en los sistemas escolares tradicionales, la ventaja de trabajar en grupos reducidos donde cada uno parece ahora sentirse parte de algo más amplio que los compromete a la vez que los acompaña..

##### **5 - La experiencia educativa, re-filiación social y la conformación del oficio de alumno.**

En este estudio partimos del concepto de experiencia escolar como el conjunto de prácticas y relaciones cotidianas en las que se involucra el sujeto. Dichas prácticas y las relaciones que las mismas configuran se desenvuelven en determinados ámbitos -familiar y escolar- cuya modalidad institucional condiciona el carácter y el sentido que adquiere para otros y para el propio sujeto, como así también las apropiaciones que el mismo realiza. Esta conceptualización permite explicar, simultáneamente, tanto las prácticas materiales, en las que socialmente el sujeto participa, como los procesos de significación que va construyendo.

Asimismo, constituye los límites y las posibilidades de cada ámbito institucional en términos de contexto (Achilli, 1999). Resulta interesante observar ciertos quiebres en la experiencia educativa que viven los jóvenes en los CESAJ en dirección a adaptarse al ritmo escolar.

Ciertamente en el grupo que logra permanecer en este trayecto formativo (un promedio del 60% de los que ingresan), hay cambios significativos que van en línea a la configuración del oficio de alumno, ya señalado en anteriores investigaciones (Krichesky, M, 2011, Montes, N, 2010). En el estudio de casos, se constata estas tendencias. Parecería que se sucede un proceso de metamorfosis o reconfiguración identitaria de los jóvenes durante el trayecto en el CESAJ, y que consolida la llamada ‘construcción del oficio de alumno’. Un directivo expresa: “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.”. Desde la mirada de los jóvenes de los C1 y C2, hay acuerdo respecto a que hay una aceptación de las reglas de construcción del oficio de alumno en relación con tareas y vínculos con pares y docentes. Dónde aparece cierta divergencia es en la solidez de la figura de estudiante incorporado a la lógica institucional. En general, los alumnos del C1 tienen temor respecto a su futuro escolar una vez que abandonen el Cesaj. “Nos gustaría seguir juntos y que el Cesaj llegué hasta 6to”. En cambio, los jóvenes del C2 están ansiosos por “subir” a la secundaria (la misma funciona en el piso superior del edificio que ocupa el Cesaj). Una posible hipótesis es que al estar la experiencia Cesaj en el mismo colegio, y al compartir profesores, los estudiantes lo ven como un recorrido natural. Cabe agregar que la localización del CESAJ también resulta condicionante de las posibilidades de articulación con el ciclo superior. De la encuesta tomada, se incrementarían las posibilidades de continuidad notablemente en los cesaj ubicados en la misma escuela.

Por otra parte, en la investigación realizada se diferencia las trayectorias de carácter teóricas de las reales. Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (Terigi, 2009:2). Contrariamente, las trayectorias escolares reales expresan los modos en que gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización. Por cierto, “modos heterogéneos, variables y contingentes” (Terigi, 2009:4) que podemos vislumbrar a través de

la combinatoria de algunos datos de la estadística educativa y de los censos nacionales. En general, los estudiantes de los CESAJ poseen edades marcadamente superiores a las que se consideran como ‘teóricas’ o ‘esperables’ para el cursado del nivel secundario básico: se concentran entre los 16 y 17 años (edad teórica correspondiente a los dos últimos años de la educación secundaria), lo cual va en directa relación a la población potencial a la que va destinada esta propuesta, según la normativa provincial. Tanto en el C1 como en el C2 resulta muy significativo el alto peso de repitencias y abandono en la educación primaria, lo cual ya da cuenta de los niveles de vulnerabilidad de la población que accede a estas instituciones.

Al acceder a los CESAJ los estudiantes suelen manifestar que en experiencias previas sentían “...que eran ignorados, que no eran escuchados (y que) no han tenido quién los escuche, quién los asesore. (...) Sobre todo los que vienen de escuelas grandes y otros por cuestiones familiares que han tenido que dejar. Al principio no ajustarse a ninguna norma. El izamiento de la bandera, la gorrita, hablando con el otro, el celular con la música a todo lo queda, en el recreo estar fumando un porro como si fuera lo más normal.” Resulta interesante observar ciertos quiebres en estas trayectorias de los jóvenes por el CESAJ. Las entrevistas realizadas a docentes enfatizan, en cambio, un aspecto que proviene del momento y del contexto en el que se encuentran: la experiencia previa de lo que significa haber quedado fuera del sistema educativo, la valoración de una oportunidad y una flexibilidad no prevista en los sistemas escolares tradicionales, la ventaja de trabajar en grupos reducidos donde cada uno parece ahora sentirse parte de algo más amplio que los compromete a la vez que los acompaña. Ciertamente en el grupo que logra permanecer en este trayecto formativo; se producen cambios significativos que van en línea a la configuración del oficio de alumno, ya señalado en anteriores investigaciones (Krichesky, M, 2011, Montes, N, 2010): en el cuadro 2 se observa (mediante un análisis de respuestas que se categorizan con la valoración regular a muy buena) como aumentan los niveles de concentración en la escuela, muy complejo de sostener al inicio en el CESAJ, y que al segundo año se presentan sensibles mejoras.

De la misma forma estas modificaciones sustantivas se observan en aspectos motivacionales para aprender y en los vínculos con los compañeros y los tutores y docentes. Habría también, aunque en menor medida cambios en relación con el aprendizaje de

contenidos prioritarios, lo cual permitiría dar cuenta que este proceso de reescolarización facilita un proceso de regreso a la escuela, y a las reglas solicitadas por el sistema, para permanecer y luego egresar. Cabe señalar que estas diferencias notorias que se dan en los alumnos entre el 1er y 2do año del CESAJ se darían especialmente en los CESAJ localizados en instituciones educativas. Se podría hipotetizar por lo pronto que la conformación del oficio de alumno resultaría más notoria en estos establecimientos que los ubicados en instituciones no formales.

Por otra parte, resulta significativa la idea generalizada en el imaginario de los docentes y los estudiantes acerca de la continuidad en el ciclo superior. Algunos docentes dan cuenta de este pasaje poniendo en evidencia una clara confianza en que a pesar de los obstáculos existen posibilidades de continuidad. De hecho, una docente comenta que tiene estudiantes en el ciclo superior provenientes del CESAJ “tengo alumnos del ciclo superior que han sido alumnos míos en el CESAJ. Los veo muy cómodos. (...) De hecho, los chicos que han dejado de venir de ciclo superior no eran los que venían al CESAJ”. En otro caso, el docente considera que, en una escala de 0 a 5, la posibilidad de que sus estudiantes continúen sus estudios en el ciclo superior es de 3, y que este aspecto se puede incluso mejorar. Sin dudas esta valoración refleja otra de las posiciones “positivas” en relación con sus estudiantes y sus posibilidades.

El tema de la continuidad en los estudios superiores, si consideramos las percepciones docentes, es una tendencia que parecería más resuelta en los casos de CESAJ localizados al interior de las instituciones del sistema educativo. Por lo contrario, en los casos de los CESAJ ubicados en asociaciones civiles, Centros de Formación Profesional, Clubes, etc., los índices de continuidad, resultan más bajos

### **A modo de conclusiones provisorias**

El estudio realizado sobre estas instituciones educativas y diferentes actores (directivos, docentes, alumnos), pone en discusión en cierta medida, la consideración sobre el declive (Dubet. F, 2007) a partir de identificar ciertos efectos sociales que se producen en la

experiencia escolar vinculados con la restitución del oficio de alumno, procesos de re-filiación social, y mayor legitimación de la autoridad docente. Por una parte, en la población de sectores sociales vulnerados se observa durante el tránsito y en la finalización del trayecto formativo altas expectativas de continuidad (al concluir los estudios secundarios) vinculadas a trayectos profesionales más identificados con “las típicas aspiraciones de los sectores medios”, quizá pueda representar un indicador de los efectos positivos que en estos adolescentes ha generado la propuesta de inclusión que les brindó la escuela, lo que nos conduce a pensar que puede llegar a ser relevante explorar –en próximas investigaciones– qué sucede con estas expectativas cuando, una vez que egresaron, se enfrentan con las exigencias y los obstáculos que –en términos de acceso y permanencia– plantean los estudios superiores. Por otra parte, otro de los efectos sociales significativos se vincula al reconocimiento del otro y la confianza. En estas instituciones prima la intencionalidad y un derecho de conocer y o reconocer (Fraser, N, 2003) la individualidad de cada alumno, su contexto, sus diversas formas de relación con el conocimiento, sus ritmos, una personalización en la enseñanza. El discurso de los docentes no ata la visión de la inteligencia a un grupo social sino a la confianza la cual apela a supuestos afirmativos que tienen los equipos docentes sobre las condiciones sociales para el aprendizaje.

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ACHILLI, A. (1999) *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Homosapiens. Rosario.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona: Martínez Roca Editores.
- CASTELL, R. (1997) *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Buenos Aires, Paidós, 1ª edición.
- DUBET, F. (2004) Texto de la conferencia inaugural del Seminario Internacional sobre "Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina" organizado por el IPE/UNESCO en Buenos Aires, 24 y 25 de Noviembre de 2004. Traducido por Emilio Tenti Fanfani
- DUSCHATZKY, S. (1999) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós
- ELIAS, N. (2003) *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México, FCE.
- ESPINOZA, F. (2012) *"Grietas" en el tejido social. Experiencias biográficas de jóvenes montevideanos desde los "lugares" del espacio social*. Tesis doctoral. Colegio de Mexico.

FRASER, N. (2006) "La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación", del libro "¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político filosófico" de Nancy Fraser y Axel Honneth, Ed. Morata, 2006,

GEERTZ, C. (1987) *La Interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.

KRICHESKY, M. (2008) *Escuelas medias de Reingreso de la Ciudad de Bs As*. Dirección de Investigación. Gobierno de la Ciudad de Bs As. [http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/publica\\_estadistica/escreingreso.pdf](http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/publica_estadistica/escreingreso.pdf)

KRICHESKY, M, MIGLIAVACA A.ALCANTARA, A, CABADO, GRECO, M, MEDELA, P (2008): *Escuelas medias en contextos con vulnerabilidad social. Perspectivas sobre gestión institucional y políticas de inclusión educativa en la Ciudad de Buenos Aires*. Informe final. GCBA Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Investigación. En prensa.

LEWKOWICZ I, 2004 *Instituciones perplejas en Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Paidós, Bs. As.

LÓPEZ, N. (Comp.) (2008) *SITEAL/Sistema De Información De Tendencias Educativas En América Latina La Escuela y los adolescentes*. Informe sobre tendencias educativas. Buenos Aires: IPE. UNESCO.

MONTES N. Y ZIEGLER S. (2010). "Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, Nº 47, octubre.

MURMIS, M. y FELDMAN, S. (2002). *Las ocupaciones informales y sus formas de sociabilidad. Apicultores, albañiles y feriantes*. En L. Beccaria, S. Feldman, I. González Bombal, G. Kessler, M. Murmis y M. Svampa, *Sociedad y Sociabilidad en la Argentina de los 90* (pp. 173-230). Buenos Aires: Biblos

NOBILE M, 2013. *Emociones y vínculos de la experiencia escolar. El caso de las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis de doctorado. FLACSO, Bs As, Argentina

TERIGI, F. (2009) "Las trayectorias escolares. Del problema del individuo al desafío de política educativa". Documento de la Organización de Estados Americanos, Proyecto Hemisférico de OEA. *Elaboración de Políticas y Estrategias para la prevención del fracaso escolar*. Buenos Aires.

TERIGI, F; TOSCANO, A; BRISCIOLI, B. (2012) *La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes de tres investigaciones sobre el régimen académico y trayectorias escolares*. Second ISA Forum of Sociology. Justicia Social y Democratización. Buenos Aires, Argentina.

TERIGI, F. et. al. (2012) *Adolescentes y secundaria obligatoria. Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ)*, UNICEF/UNGS: General Sarmiento.

TIRAMONTI, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar*, Buenos Aires. FLACSO.

VARELA, J, ALVAREZ URIA, F (1991) *Arqueología de la escuela*. Ediciones La Piqueta

WOODS, P. (1998) *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona: Paidós.