

**“La experiencia en las Escuelas Medias de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires.
Aportes de la investigación educativa para analizar los cambios de formato escolar y la
perspectiva de sus actores”**

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE). Área de Investigación y Estadística. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Krichesky, Marcelo (coord.) marcelo.krichesky@gmail.com

Greco, Marcela marcelafgreco@hotmail.com

Saguier, Valeria valessaguier@hotmail.com

Resumen

En el marco de ampliación de la obligatoriedad escolar, las Escuelas medias de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires se configuran, desde el año 2004, como una propuesta educativa alternativa - en cuanto a formato y régimen académico- a la oferta de nivel medio tradicional. Se presentan como una experiencia en la cual el andamiaje normativo, las estrategias de los cuerpos directivos y el personal docente, la conformación de vínculos fortalecidos y las vivencias de los jóvenes, dan vida a una experiencia innovadora en respuesta a los imperativos de inclusión y justicia educativa. Como equipo de investigación del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires dedicado a la educación de jóvenes y adultos, queremos compartir en esta comunicación los principales resultados de las indagaciones realizadas en torno a esta oferta, en las cuales se combinó una estrategia metodológica mixta con la utilización de datos secundarios y entrevistas en profundidad a directivos, docentes y alumnos. Nuestro objetivo es identificar alcances y aportes de las Escuelas de Reingreso, que se presentan como una nueva oportunidad de finalización del nivel secundario y de resignificación de la experiencia educativa de los jóvenes que transitan por las mismas.

Palabras clave: inclusión, formatos, régimen académico, jóvenes, experiencia educativa.

Presentación

En América Latina, y en la Argentina en particular, las políticas de expansión y obligatoriedad de la educación secundaria promovieron durante estos últimos diez años un incremento de la escolarización de adolescentes y jóvenes. El ingreso de nuevas demandas y sectores sociales a la escuela media produjo una crisis en el modelo selectivo de escuela

secundaria (que tuvo dificultades para modificar su cultura institucional, régimen académico y práctica docente), evidenciando la necesidad de flexibilizar el formato escolar.

El análisis sobre las formas escolares abarca una rica producción teórica del campo curricular, de la historia, la política y la sociología de la educación. El concepto de forma escolar desarrollado por Guy Vincent, Bernard Lahire y Daniel Thin (2001), refiere, a partir de estudios historiográficos, al conjunto y a la configuración de los elementos constitutivos de aquello que llamamos “escuela” que se caracteriza por un conjunto coherente de trazos atravesados por la importancia de las reglas de aprendizaje, la organización racional del tiempo, la multiplicación y repetición de ejercicios.

En la Argentina, diferentes trabajos analizan los sucesivos cambios curriculares que se desarrollan históricamente en la educación secundaria -en pos de ciertos cambios del formato- en el marco de una puja de modelos académicos (humanismo, normalismo) durante el siglo XX (Dussel, 1997; Southwell, 2011); así como alternativas pedagógicas (Puigróss, 1990) dan cuenta de intentos significativos promovidos desde el Estado y la sociedad civil -entre fines de siglo XIX y principios del XX- que buscan disputar el modelo hegemónico tradicional.

Si ponemos la lente en los últimos diez años, iniciativas gubernamentales en diferentes jurisdicciones del país (Ciudad de Buenos Aires, de la Provincia de Buenos Aires, Córdoba y Tucumán) junto con una serie de normativas del Consejo Federal dan cuenta de experiencias y nuevas prescripciones que modifican el formato de la educación secundaria. En la Ciudad de Buenos Aires, las Escuelas medias de Reingreso (ER) se crean en abril del 2004, mediante la Resolución N° 814 SED/04. Las primeras seis ER se abren todas en turno vespertino, con excepción de aquella ubicada en el barrio de La Boca que cuenta con turno mañana y tarde funcionando en el edificio de la Cooperativa Gráfica Patricios. En el año 2005 se crean dos nuevas ER (Resolución N° 4539 SED/05), con la novedad de tener un ciclo lectivo que se desarrolla de agosto a agosto, lo que permitió incluir a muchos jóvenes que aún estaban fuera del sistema (Canadell, 2014).

Estas instituciones fueron analizadas desde otros proyectos de investigación (Tiramonti -coord.-, 2007; Briscioli, Terigi y Toscano, 2012), que señalan las posibilidades inclusivas de las propuestas y la reconfiguración del oficio de alumno que las mismas suponen. No obstante, alertan acerca del papel que pueden tener estos nuevos formatos de escolarización en la profundización de la fragmentación educativa y la reproducción de modelos cercados bajo la metáfora (no deseada) del ghetto social y cultural.

Este artículo, sin desdeñar otros aportes, recupera y hace foco en las investigaciones desarrolladas en los años 2007 y 2011 (en el marco de la entonces Gerencia Operativa de Investigación y Estadística dependiente de la Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa del Gobierno de la Ciudad de Bs. As¹), que analizaron la incidencia de las ER como política pública, y relevaron las percepciones de sus actores escolares respecto al régimen académico alternativo y su influencia en las trayectorias y experiencias escolares de los jóvenes que asisten a las mismas.

1. Las escuelas medias de reingreso en la Ciudad de Buenos Aires. Juego de experiencias y normativas en diferentes tiempos

En el marco del Programa “Deserción Cero”, la creación de las escuelas medias de reingreso (ER) en el 2004 expresa la búsqueda de las políticas públicas de la Ciudad de Bs. As. (CABA) por desarrollar cambios intensivos en el régimen académico con el objetivo de favorecer mayores niveles de inclusión y justicia educativa. Esta política, en un contexto con 16.000 jóvenes entre 13 y 18 años desescolarizados (Krichesky y otros, 2007), desarrolló un trabajo intersectorial con la red de servicios educativos de los Centros de Gestión y Participación (CGP) y sus promotores de educación.

Una serie de políticas anteceden a la experiencia de las ER. Tal es el caso de “Proyecto 13” (Ley N° 18.614 del año 1970), los Ciclos Básicos de Formación Ocupacional (CBO, Resolución SED N° 1606/96) y la creación de las Escuelas Municipales de Enseñanza Media (EMEM/ Decreto N° 1182/90) -en un escenario anticipatorio a la ley de transferencia (Ley 24049/1992)-. Una de las particularidades de esta influencia se expresa en la conformación de plantas funcionales docentes, orientadas a mejorar la carga horaria de los profesores destinando parte de su tiempo a acciones tutoriales, apoyos escolares o espacios de formación e intercambio al interior de la institución.

¹ Uno de estos estudios (Krichesky y otros, 2007) pretendió reconstruir la dinámica que asumen las escuelas de reingreso a partir de las perspectivas de sus directivos, docentes y alumnos. Para ello se desarrollaron entrevistas en profundidad a directivos (8), y grupos focales (4) con jóvenes del último nivel, con el objeto de integrar las percepciones de los alumnos sobre su tránsito por las ER. Complementariamente, por medio de una encuesta auto-administrada a docentes (151), se relevaron perfiles, condiciones institucionales, percepciones y valoraciones sobre los diferentes dispositivos que hacen a esta propuesta educativa.

Un segundo estudio (Krichesky y otros, 2011) se propuso indagar sobre la incidencia de los formatos institucionales en las experiencias de inclusión escolar de los estudiantes. Esta investigación se desarrolló en cuatro escuelas de nivel medio (un Liceo, una escuela Técnica, una Escuela de Educación Media –ex EMEM histórica- y una Escuela de Reingreso) ubicadas en la zona del sur de la ciudad que limita con el Riachuelo. En este estudio se realizaron entrevistas en profundidad a directivos (4), docentes (16) y alumnos (10), así como grupos focales (4) con los estudiantes de los últimos años de estudio.

Al mismo tiempo, los acuerdos del Consejo Federal de Educación (CFE) sobre educación secundaria, aprobados en 2008 y 2009, promueven diversas propuestas educativas para el nivel incluyendo variados formatos institucionales, modalidad de cursado y criterios de evaluación, promoción y acreditación. Una experiencia relevante ha sido asimismo la introducción de los planes de mejora (CFE, Res N° 88/2008).

1.2. Acerca del alcance de las escuelas de reingreso en el contexto de exclusión y abandono escolar en la Ciudad de Buenos Aires

De acuerdo a datos censales del 2010, y como valor estable en relación al censo del 2001, el 97,8% del grupo de adolescentes de 12 a 14 años concurre a la escuela. No obstante, para el grupo de 15 a 18 años este indicador presenta -entre ambos censos- un descenso del 91,4% al 90,5%, mostrando el nivel de escolarización más bajo de los grupos que -de acuerdo a la LEN del 2006- tienen edad para asistir a la escuela. Efectivamente, al año 2010 cerca de 9000 jóvenes de 13 a 18 años se encuentran fuera del sistema educativo con nivel secundario incompleto, y representando un 4,7 % del total de dicho grupo etareo (188.286) en la Ciudad. En términos de distribución territorial, vale resaltar que el 47,2% de la población total en estas condiciones se concentra en las comunas 1, 4, 7 y 8.

En su inicio (al año 2004), las ER comienzan con seis instituciones y una matrícula cercana a los 478 alumnos en un contexto en el que la educación secundaria común alcanzaba un universo total de 102.000 jóvenes. Recién durante el período 2005-2006 se crean otras dos instituciones, lo cual impactará en un crecimiento total de la matrícula de un 40% aproximadamente. Cuatro de las ER se encuentran ubicadas en la zona sur de la Ciudad (comunas 4 y 8), donde reside la mayor cantidad de jóvenes que estando en edad teórica de asistir a alguna oferta de educación formal (13 a 17 años) se encuentran sin embargo fuera del sistema. De las restantes ER, tres se encuentran en la zona centro de la Ciudad, y solo una en la zona norte.

Si analizamos la evolución de la matricula en las ER desde su inicio, podemos observar un incremento cercano al 300%, pasando de 478 alumnos en 2004 a un total de 2025 jóvenes en 2013. Esta matricula representa a un 22% de los 8950 jóvenes que en 2010 se encontraban por fuera de la escuela.

Al considerar la cuestión del abandono escolar y lo que sucede en las ER, resulta oportuno subrayar el carácter de la convocatoria que en sus orígenes articuló con los CGP de la Ciudad: una convocatoria destinada a jóvenes (partícipes del nucleo duro de la exclusión y la

vulnerabilidad social) con historias de deserción reiterada e interrupciones crónicas en el ciclo lectivo. Es en este contexto que se podría explicar que en la primera etapa de la experiencia se presentara un porcentaje de abandono promedio del 20% (duplicando casi el promedio del nivel medio de la Ciudad para dicha fecha, cercano al 11.9%), para luego descender considerablemente en el 2012 al 11,2%. Para este último año se achica considerablemente la brecha frente al abandono del 7,7% en el nivel medio común.

A modo de síntesis y analizando los flujos de matrícula entre los años 2004 y 2013, se observa que al tiempo que disminuye levemente el volumen de jóvenes que asisten a la oferta tradicional de nivel medio común, aumenta exponencialmente la población que participa de las ER, lo que daría cuenta de una respuesta altamente positiva a una demanda concreta de escolaridad alternativa. Al mismo tiempo, ambas ofertas parecen estar mejorando progresivamente su capacidad de retención de sus ingresantes. Por una parte, cabe considerar hasta qué punto actualmente las ER captan los núcleos duros de la población con mayores niveles de exclusión, como lo fue en sus inicios durante los años 2004 y 2005.

2. Régimen académico alternativo. Perspectivas de directivos y docentes

Las ER constituyen una propuesta que altera el régimen académico tradicional de la escuela secundaria, con un plan de estudios de cuatro años de duración (flexible a los tiempos de los estudiantes), con materias anuales y cuatrimestrales distribuidas en cuatro niveles y sujetas a un régimen de correlatividades, con instancias de apoyo escolar y tutoría, talleres opcionales y un régimen que modifica el esquema de cursada de año por trayecto. Las ER cuentan en su diseño inicial con una Planta Orgánica Funcional con cargos denominados TP4, los cuales constan de 12 horas cátedra distribuidas en horas frente al curso, horas de apoyo y horas de planificación. Esto permite una concentración horaria significativa y una tarea articulada entre los docentes del mismo nivel, donde se plantean estrategias conjuntas para mejorar sus propias prácticas (Canadell, 2014). Se incluyen además 11 horas cátedra de “PPC” (Proyecto Pedagógico Complementario) por cada sección, para la implementación de propuestas vinculadas a la inclusión, retención y egreso de los jóvenes. La designación de los docentes se realiza por los canales ordinarios de las Juntas de Clasificación, y la de los equipos directivos resulta de una selección directa a cargo de la gestión central.

El régimen académico, como conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y las exigencias a las que deben responder (Camilioni, 1991), organiza las prácticas y establece regímenes de trabajo, por lo cual incluye aspectos como los

ritmos y los ordenamientos de las instancias curriculares que deben cursar los alumnos, las instancias de gestión de la convivencia en las que pueden participar, el régimen de evaluación, calificación y promoción, etc. (Jacinto y Terigi, 2007).

Los trayectos pedagógicos que se organizan en las ER están destinados a reconocer las materias aprobadas con anterioridad, y solo cursar aquellas que le han quedado pendientes *“permitiendo que los alumnos avancen de acuerdo con sus posibilidades, aun cuando no estén en condiciones de cursar en forma simultánea la totalidad de las asignaturas que tradicionalmente corresponden a un año escolar”* (Resolución N° 814/SED/04).

Ciertamente, en las ER, el conjunto de dispositivos –trayectos, clases de apoyo, tutorías, actividades opcionales– se propone garantizar la inclusión y la permanencia de los alumnos en el sistema de educación media. Pero, *¿Cómo los perciben directivos y docentes? ¿Qué incidencia provocan en la experiencia escolar?*

En los estudios realizados en el 2007 y en el 2011 por la ex Gerencia Operativa de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación de la Ciudad, se observa que las ER se volvieron más permeables a la realidad de los chicos, y se obstinan (a través de los múltiples dispositivos en juego: de la flexibilidad del régimen académico, del trabajo tutorial, y del vínculo docente – alumno) en no naturalizar el fracaso. Frente a la multiplicidad de trayectorias, caracterizadas por repitencia, sobreedad y prolongadas inasistencias (o presentismo intermitente), estas escuelas buscan disputar el problema de la determinación social que presentarían las denominadas condiciones sociales de aprendizaje o de educabilidad (López y Tedesco, 2002). Concepto controversial (Baquero, 2006; Baquero, Terigi, Toscano, Sburlatti y Briscioli, 2009)² por el papel ciertamente determinado de las condiciones sociales de los estudiantes y la posibilidad pedagógica que le cabe a las escuelas en contextos de alta vulnerabilidad. Otro elemento que resulta significativo es la incidencia que tendría este formato en los procesos de re-filiación social.

Desde la perspectiva de los directivos (Krichesky y otros, 2007), el armado de estos “recorridos” o trayectos representa una buena estrategia para inducir a estudiar a aquellos adolescentes que, por distintas razones, necesitan otros tiempos para acomodarse a la “disciplina” que requieren los estudios secundarios. Pero en algunas instituciones se han mencionado dificultades vinculadas al tipo de designación de la planta docente, que han

² Estos trabajos apuntan al papel de la escuela y a las posibilidades de aprendizaje de los sujetos, ubicando la mirada en la situación pedagógica y no solo en los individuos -en términos de déficits o condiciones sociales de los mismos-.

impedido que este tipo de organización horaria (que requiere de cursos “en espejo”) se hiciera extensivo a todos los casos en que era necesario. Por otra parte, el cursado a través de un trayecto personalizado suele presentarse como un obstáculo para que los alumnos construyan un sentido de pertenencia a la institución a partir de su integración en un grupo de pares estable. De acuerdo con lo que señalan los directores, en la mayoría de los casos, estos alumnos se encuentran en una situación de permanente rotación por los distintos cursos.

Otros componentes del régimen académico de las ER, como los espacios optativos, el apoyo escolar y tutoría, las estrategias de promoción y evaluación flexible, son opciones que los directivos y docentes evalúan con diferentes niveles de consenso en cuanto a su incidencia en las trayectorias de los alumnos y su participación efectiva en estas propuestas.

En la mayoría de las escuelas se han identificado dificultades para regularizar la asistencia los días viernes, que, de acuerdo con la normativa, están destinados al desarrollo de las actividades opcionales y al dictado cuatrimestral de Inglés e Informática. Frente a esto, algunos directivos entrevistados señalan que tomaron la decisión de plantear el viernes como un día de trabajo “normal”. Con el sentido de reafirmar esta pauta, se organizaron talleres que ofrecieron actividades que se encuadraban dentro del dictado de alguna materia troncal.

En estrecha relación con la necesidad de consolidar el proceso de escolarización, en las escuelas de reingreso se relevó dos modalidades de apoyo escolar. Una, centrada fundamentalmente en el abordaje de las disciplinas y, otra, planteada como una instancia de trabajo “metodológico” orientado a afianzar el proceso de socialización de los alumnos en la dinámica específica de la tarea escolar. Asimismo, en algunos casos se han elaborado materiales de trabajo para grupos diferenciados entre aquellos que manifestaban dificultades de comprensión de la disciplina y aquellos otros que habían presentado reiteradas inasistencias a las clases ordinarias.

En relación con las tutorías, los directores plantean la especificidad de estas escuelas, ya que consiste en llevar a cabo un seguimiento minucioso de la historia de jóvenes que suelen transitar situaciones de vida muy problemáticas, frente a las cuales se complejiza el trabajo de orientación. En la mayoría de los relatos se puede ver que el principal vector de la tarea del tutor se relaciona con el seguimiento de la problemática social y familiar del alumno, con escasas referencias a los aspectos didácticos metodológicos que hipotéticamente deberían intervenir en la configuración del rol.

Recuperando la mirada docente, vale destacar que alrededor del 80% de los profesores encuestados (Krichesky y otros, 2007), califican como “bueno” el régimen de aprobación por

asignatura: el 52% subraya las posibilidades de adecuación a las características de los alumnos de este dispositivo, y el 29% su capacidad para contribuir en la disminución de la sensación de fracaso que suelen arrastrar los alumnos de las ER de sus experiencias educativas anteriores. Desde una perspectiva más crítica, algunos profesores destacan la dificultad de su implementación (12%), así como la idea de que el desarrollo de trayectos personalizados no es pertinente o bien sólo lo sería en casos muy específicos (11%). Por último, un 5% de los docentes plantea la necesidad de revisar las correlatividades, los contenidos, o bien el modo en que se implementan.

Por otra parte, tanto el apoyo escolar como las tutorías son percibidos ampliamente como positivos y de alta necesidad para garantizar trayectorias exitosas de estos jóvenes en la escuela: el 72% de los profesores expresa que el dispositivo de apoyo escolar refuerza contenidos y orienta, respetando la diversidad, pues permite atender los diferentes ritmos de aprendizaje fomentando la nivelación de los conocimientos de los alumnos. En este sentido, el apoyo escolar es visto como un espacio que respalda a los alumnos ante los fracasos e inconvenientes, garantizando la continuidad. Pero el 9% de los docentes manifiesta problemas de superposición con otras clases, enfatizando ideas tales como la necesidad de mejorar la organización de este espacio, así como del aumento de horas y docentes disponibles para esta actividad.

3. Los jóvenes y su experiencia educativa: La contención socio-afectiva y su incidencia en la inclusión: hacia procesos de reconocimiento y re-filiación

Uno de los interrogantes de este trabajo es conocer si la ruptura con el formato tradicional de escuela secundaria que la misma propone produce asimismo un efecto diferencial en la percepción y valoración que los propios estudiantes tienen en torno su experiencia educativa.

En función de las cuestiones abordadas en las dos oportunidades que se hizo trabajo de campo en las ER, se puede observar cierta continuidad en el perfil de los jóvenes que asisten a ésta oferta educativa. Si bien pasaron cinco años entre las dos investigaciones aquí planteadas, en ambas indagaciones nos encontramos con jóvenes que en muchos casos trabajan (principalmente en trabajos de baja calificación y endeble relación contractual) y asumen responsabilidades adultas en torno a su seno familiar (también quedando a cargo del cuidado de hermanos menores). De acuerdo a la última investigación (Krichesky y otros, 2011), nos encontramos de hecho con que casi un 52% de los estudiantes encuestados (de 3er y 4to año de una de las ocho ER que existen en la Ciudad) trabajaba al mismo momento que sostenía su

escolaridad. Para estos estudiantes, la obtención del título secundario presenta una relación directa con la posibilidad de obtener empleo o bien mejorar su inserción laboral (precaria e informal en la mayoría de los casos), aspirando a adquirir cierta independencia o bien a colaborar con el sustento de su hogar.

De hecho, cuando en la primera investigación del 2007 se indagó respecto a los motivos que explicaban el abandono previo de sus estudios secundarios, algunos señalaron las dificultades para adaptarse a las exigencias del modelo de escuela tradicional, mientras que muchos otros refirieron a las realidades sociales y familiares de vulnerabilidad social, que los obligaba a asumir posiciones de “adultos responsables”: la maternidad, altas inasistencias por “problemas en el hogar” y haberse encontrado con la necesidad de salir a trabajar. En este último caso, los jóvenes advertían la incompatibilidad que se establecía entre las exigencias propias del trabajo que desempeñaban –en general, de carácter precario- y las condiciones formales de la institución escolar.

En este marco, la propuesta de las ER se presenta como una alternativa, como una invitación a concluir con aquello que es vivido como una “asignatura pendiente”. Tal como señalan los jóvenes entrevistados en las sucesivas investigaciones, sus padres ven a la escolaridad como una experiencia que imprime sentido a la vida del adolescente. En algunos casos, el terminar la escuela secundaria es planteado como un mandato, como una tradición que no debe dejar de cumplirse; mientras que muchos otros lo viven con la expectativa y esperanza que genera el constituirse en la primera generación dentro de sus familias con perspectivas de completar el nivel.

Pero la ER no se constituye en una nueva oportunidad por su régimen académico exclusivamente: la contención afectiva en el seguimiento personalizado y respetuoso que reciben, de la mano de todas las herramientas concretas con que cuentan para viabilizar su permanencia en la escuela (como es el caso de disponer en cinco escuelas de reingreso de guarderías para los bebés de los alumnos/as padres y madres), promueve que los jóvenes vivan a estas escuelas como un lugar “amigable” que facilita su reinserción en el sistema educativo. Se pondera el carácter “afectivo” de la inclusión, en la medida que las ER son percibidas como escuelas que contienen y los reconocen como jóvenes en tanto sujetos de derecho.

Tal como lo señala Mariana Nobile (2011), dentro de las ER los jóvenes no son culpabilizados ni por el lugar social en el que se encuentran ni por sus trayectorias escolares discontinuas. En lugar de cargar con el peso y la responsabilidad que muchos docentes y

directivos de la escuela media tradicional le atribuyen a los jóvenes de hoy (apáticos, irresponsables y hasta peligrosos), los estudiantes de la escuela de reingreso son idealizados (por el esfuerzo personal que hacen en su reinserción educativa) o hasta incluso victimizados. El pensar a los jóvenes como sujetos de derecho tiene estrecha relación con no percibir sus antecedentes de fracaso escolar como responsabilidad propia, sino como consecuencia de un sistema social injusto. Sistema social que por lo tanto está en deuda con estos jóvenes, haciendo que los adultos de referencia en las ER sientan la responsabilidad de reparar las oportunidades y condiciones que le fueron negadas a estos jóvenes (Nobile, 2011). Asumir esta perspectiva implica entonces romper con los prejuicios estigmatizadores, habilitando la construcción de vínculos interpersonales de confianza y empatía.

Otro elemento para destacar resulta la perspectiva sobre el futuro. En el trabajo de 2011, el 50% de los estudiantes encuestados de la ER planteó tener perspectivas de continuar con estudios superiores, mientras que paralelamente el 70% confiaba en que con el título de secundario completo podría encontrar o bien mejorar su situación de trabajo. De acuerdo a las premisas de Jean Guichard (1995) es posible establecer una clara relación entre la experiencia escolar, la percepción que los sujetos tienen de sí mismos y que construye identidad, y la perspectiva (e intención) de proyectar un proyecto vital a futuro. Es por eso que el fracaso o éxito escolar incide en la imagen que construyen los jóvenes sobre sí mismos (empoderada o devaluada), así como en el valor que le otorgan al aprendizaje escolar y a la educación en general. Frente a la experiencia de fracaso escolar previo, la “nueva oportunidad” que brinda la ER permite a los estudiantes reconstruir una imagen positiva de sí mismos y su porvenir.

El apego y vínculo de pertenencia resulta clave, tanto desde la perspectiva docente como de los alumnos, como precondition necesaria para lograr la terminalidad educativa. Este apego no solo responde a la relación que supieron tejer con sus pares y/o con el cuerpo docente: también se explica -y funda- en la aceptación sin miramientos que sintieron en su ingreso a la institución.

3.1. La valoración de la propuesta educativa en tensión con la calidad “imaginada”

En las dos investigaciones aquí citadas, se pudo entrever que los jóvenes son conscientes –y también portadores- del prejuicio adicional que supone ser estudiante en este tipo de escuelas, justamente por el fundamento que les dio origen y creación. Representación social que distingue la construcción de “escuelas pobres para pobres”, al establecer una correspondencia

lineal entre las escuelas creadas para la inclusión educativa del nivel medio de sectores hasta entonces excluidos, con una supuesta baja en la calidad de la enseñanza y los aprendizajes.

Señalamos que no sólo son conscientes del estigma social, sino también reproductores del mismo, porque si bien es posible apreciar en sus discursos una fuerte valoración al régimen académico como condición de posibilidad para la culminación del nivel medio, también manifiestan cierto malestar por la diferenciación que el mismo supone para con otros jóvenes escolarizados en la escuela media “común”.

Frases como *“lo más interesante de la escuela es el sistema de las materias; que no repetís el año sino que repetís la materia y la cursas el año que viene”* evidencian el registro positivo sobre el especial régimen de promoción de materias, así como por la duración del plan de estudios, que les permite acelerar su cursada en comparación al plan de estudios tradicional (especialmente para una población estudiantil con un importante índice de sobreedad como consecuencia de sus antecedentes de fracaso escolar). Los estudiantes manifiestan que la flexibilidad propia del formato, junto con un clima y cultura institucional signados por la *comprensión* y la *contención* -tal como se señaló con anterioridad-, se constituyen no solo en características diferenciadoras de esta propuesta, sino también –y especialmente- en condiciones de posibilidad para culminar con éxito el nivel. Pero desde este marco, aluden también a cierta “facilidad” en comparación con otras escuelas, en las que finalmente habían abandonado.

Tal como lo señala la investigación del 2011, en el discurso de los jóvenes se presentaría una tensión latente entre la valoración a un formato escolar que les posibilita finalmente culminar con éxito el nivel, y el reproche de percibirla como una oferta con menores exigencias académicas. Resulta interesante considerar que el plano del reconocimiento de sus identidades, intereses y problemas –como dimensión de la justicia educativa– constituye una cuestión priorizada en el discurso de los jóvenes. No obstante, se encuentra tensionada con ciertos imaginarios de carácter hegemónicos -instalados a nivel cultural- que vincula la calidad con la exigencia académica (de la cual fueron excluidos) y el mérito individual. Esta cuestión pone en escena el debate sobre lo justo y lo injusto en la escuela, las concesiones de la escuela (en términos de oportunidades, compensaciones, flexibilidad horaria) y los “méritos” de cada uno para desarrollar una trayectoria con éxito y finalizar los estudios.

A modo de síntesis final

Junto con el debate académico actual sobre el tema del formato escolar (Baquero, Diker y Frigerio 2007; Terigi, 2008; entre otros), las prescripciones que establece la LEN (2006) y los acuerdos del CFE orientados a promover la ampliación de la educación secundaria obligatoria, nos plantean un punto de inflexión sobre la relevancia de esta temática en el escenario educativo. Por otra parte, se implementan en varias jurisdicciones del país diferentes propuestas (en el campo gubernamental, y público no estatal como el caso de los Bachilleratos Populares), que flexibilizan el formato de la escuela media tradicional, en pos de lograr la reinserción y permanencia en el sistema de aquellos jóvenes que no lograron completar el nivel secundario.

En la Ciudad de Buenos Aires, el formato de las ER (2004) con su particular régimen académico, rompe con la lógica tradicional de la escuela secundaria común, a través del diseño de trayectos formativos y una propuesta de tutorías, apoyo escolar y talleres optativos. Si se analiza la cantidad de establecimientos (8) y su matrícula, resulta inevitable la consideración acerca del bajo alcance (o baja escala) de la propuesta, en un contexto en el que sin embargo prima la problemática del abandono y la necesidad de efectivizar políticas de reinserción escolar.

Cabe señalar que este formato -con su peculiar régimen académico-, considerando las trayectorias previas (de uno o dos años fuera del sistema) y las condiciones de vida de la población que asiste a estas instituciones, estaría garantizando índices de retención significativos a la luz del abandono existente en el nivel medio en la Ciudad. Al 2012 el índice de abandono en las ER desciende considerablemente respecto a los primeros años, alcanzando un 11,2%, mientras que la escuela media común registra un índice del 7.7%, acortándose entonces de manera significativa la brecha entre ambos tipos de establecimientos.

Como resultado de investigaciones previas (2007 y 2011), se observa de las entrevistas a directivos y docentes, un significativo consenso en torno al régimen académico y su incidencia en las trayectorias escolares. En estas instituciones, casi todos los directivos ubican su lente en la potencia que tiene la escuela en su acto pedagógico y en la necesidad de revisar los tradicionales formatos graduados de la escuela media, que desconocen la heterogeneidad de las poblaciones y la singularidad de los sujetos. Como señalan Giovine y Martignoni (2011), se despliegan en las escuelas un conjunto de estrategias políticas e institucionales que -haciendo uso en muchos casos de la negociación- promueven la inclusión y la retención

escolar, acercándolas de este modo al cumplimiento de un mandato tradicionalmente asociado a la escuela primaria. Por otra parte, se modificarían ciertas imágenes hegemónicas del sujeto adolescente “transgresor” y/o “problemático”.

En relación a la vinculación entre régimen académico y experiencia escolar, y considerando otras investigaciones realizadas (Tiramonti –dir.-, 2011), resaltamos no solo los efectos en la configuración del oficio de alumno, sino también el desarrollo de ciertos fenómenos de filiación social y de vínculos atravesados por una política de reconocimiento y cuidado (Fraser y Honnet, 2006; Gagliano, 2007). La aproximación a la experiencia educativa de estos jóvenes permite ver que el tránsito por las ER resulta una posibilidad para afianzar vínculos, lazos, relaciones, con la vida social y comunitaria y proyectar, asimismo, su inserción laboral futura y/o ingreso a estudios superiores. La contención afectiva y la confianza que los jóvenes sienten en el marco de estas escuelas, resulta decisiva para que puedan reconstruir una imagen positiva de sí mismos y así proyectar un proyecto vital. Sin embargo, no podemos dejar de señalar que en la experiencia escolar de estos jóvenes de las ER, junto al empoderamiento personal convive cierta problematización respecto de los procesos de formación y exigencias previstas (Krichesky y otros, 2011). Se presenta así una tensión –aún no resuelta- entre la flexibilidad del formato (que consideran condición necesaria para culminar con éxito el nivel) y la calidad educativa -persistente en el imaginario de la meritocracia escolar- que estaría presente en las escuelas tradicionales.

Vale como consideración final de este artículo retomar la pregunta acerca de si toda diferenciación debe ser considerada productora de fragmentación, en enclaves de alta segregación social y educativa y por tanto de desigualdad, en contraposición al resto de las ofertas del sistema (Terigi, 2008). Lejos de abrir un debate entre opciones dicotómicas (marcadas por experiencias diferenciadas del sistema y/o sistemas unificados), y si bien durante esta última década se definieron nuevas regulaciones -post creación de las ER- orientadas al cambio del régimen académico y/o normativas que promueven la flexibilización curricular, resultaría necesario en el contexto actual fortalecer estas propuestas de política pública de reingreso, y aprender de sus logros para replicar algunos de ellos (especialmente del régimen por trayectos) en la escuela media común.

Bibliografía

- Baquero, R. (2006): *Sujetos y Aprendizaje*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina y financiado por la Organización de los Estados

Americanos (OEA), a través del Fondo Especial Multilateral del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral (FEMCIDI/OEA).

- Baquero, R.; Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) (2007): Las formas de lo escolar, Ed. Del Estante, Buenos Aires. Argentina.
- Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A.; Brisciol, B.; y Sburlatti, S. (2009): Variaciones del Régimen Académico en Escuelas Medias con Población Vulnerable. Un Estudio de Casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires.
- Briscioli, B.; Terigi, F.; Toscano, A. (2012): La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectorias escolares. Paper seleccionado para ser presentado en la Session 0: Social inequalities and secondary education: Theories, methods and research findings, coordinada por Cora Steinberg y Analía Meo, en el marco del Second ISA Forum of Sociology. Justicia Social y Democratización. Buenos Aires, Argentina. 1-4 de agosto, 2012.
- Camillioni, A. (1991): “Alternativas para el régimen académico”, en Revista Iglú N° 1. Buenos Aires, Argentina.
- Canadell, E. (2014): Escuelas de Reingreso: “buena onda”. Revista Novedades Educativas 283 (Julio) Bs. As., Argentina.
- Dirección General de Estadísticas y Censos (2014). Situación educativa de la población de Buenos Aires. Censo 2010. Informe de Resultados. 632. Bs. As., Argentina.
- Dussel, I. (1997): Currículum, Humanismo y Democracia en la Enseñanza Media (1863-1920). Oficina de Publicaciones del CBC-UBA/Flacso. Buenos Aires, Argentina.
- Fraser, N, Honnet, A. (2006): ¿Redistribución o reconocimiento? Editorial Morata, Barcelona, España.
- Gagliano, R. (2007): Los lenguajes del cuidado y los cuidados del lenguaje Anales de la educación común / Tercer siglo / año 3 / número 6 / Educación y lenguajes. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento Versión digital del artículo publicado en pp. 91 a 94 de la edición en papel.
- Giovine, R. y Martignoni, L. (2011): Nuevas y viejas interpelaciones a la familia en el discurso escolar. Revista Propuesta Educativa N° 30. FLACSO, Argentina.
- Guichard, J. (1995): La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes, Ed. Laertes, Barcelona, ISBN 9788475843001.

- Jacinto, C. y F. Terigi (2007): *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires, IIPE-Unesco.
- Krichesky, M. (coord.); Migliavacca, A; Saguier, M; Medela, P; (2007): *Escuelas de Reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos*. Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación (GCBA).
- Krichesky, M. (coord.); Cabado, G.; Greco, M.; Quintero, S.; Saguier, V., Zanelli. M.; y Zapata, M. (2011): *Formatos institucionales e inclusión educativa en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires (2010-2011). Un abordaje de las percepciones docentes y experiencias educativas de los adolescentes*. Gerencia Operativa de Estadística e Investigación Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Bs As.
- López, N. y Tedesco, J.C. (2002): *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes de América Latina*. IIPE – Unesco. Versión preliminar.
- Nobile, M. (2011): “Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos”, en Tiramonti, G. (directora) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Homos Sapiens ediciones, Colección Pensar la educación, Flacso-Argentina, 2011.
- Puigross, A (1990): *Sujetos, disciplina y currículum, en los orígenes del sistema educativo argentino*. Tomo 1 de la "Historia de la Educación Argentina". Buenos Aires: Galerna.
- Sowthwel, M. (2011): *Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media*. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 67-78 , jan.-jun. 2011.
- Terigi, F. (2008): “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”. En: *Propuesta educativa*, 17 (29), dossier “Reformas de la forma escolar”, pp. 63-71. Junio de 2008
- Tiramonti, G. (coord.) (2007): *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina INFORME FINAL*. Buenos Aires, Argentina.
- Tiramonti, G. (dir.) (2011): *Variaciones sobre la forma escolar*. FLACSO/Homo Sapiens. Buenos Aires, Argentina.
- Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D. (2001): *Sobre a história e a teoria da forma escolar*, en *Educação em Revista*, Belo Horizonte.