

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ICEII

Instituto de Ciencias de la Educación
para la Investigación Interdisciplinaria



EdUNLPam



REUN
RED DE ESTUDIOS
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES

ISSN 2313-934X

SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA

Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar

Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Desigualdades en la secundaria argentina: reconocimiento y disfrute por aprender. Artículo de Mariana Nobile. Praxis educativa, Vol. 27, No 3 septiembre-diciembre 2023. E-ISSN 2313-934X. pp. 1-18. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270306>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



Desigualdades en la secundaria argentina: reconocimiento y disfrute por aprender

Inequalities in Argentine secondary school: recognition and enjoyment of learning

Desigualdades no ensino médio argentino: reconhecimento e prazer de aprender

Mariana Nobile

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Universidad Nacional de La Plata, Argentina
mnobile@flacso.org.ar
ORCID 0000-0001-5382-9785

Recibido: 2023-04-21 | **Revisado:** 2023-08-07 | **Aceptado:** 2023-08-21

Resumen

El artículo aborda la relación entre experiencia escolar, emociones y desigualdad en la secundaria argentina. Se reconstruye la experiencia escolar estudiantil en políticas de cambio de la secundaria (Escuelas de Reingreso, Ciudad de Buenos Aires; PROA, en la provincia de Córdoba), observando las emociones, el vínculo con sus docentes y el lugar del saber y los aprendizajes. En ambas políticas, la experiencia resulta placentera, pero, al desagregar dicha emocionalidad, se vislumbran formas diferenciales de garantizar el derecho a la educación secundaria. En reingreso, principalmente, se construye un vínculo de reconocimiento; en PROA, se enfatiza lo académico y el disfrute por el aprendizaje, pero con jóvenes elegidos que cuentan con una relación con el saber cercana a la propuesta escolar.

Palabras clave: Argentina; enseñanza secundaria; desigualdad social; experiencia emocional; Sociología de la educación.

Abstract

The article addresses the relationship between school experience, emotions, and inequality in Argentine secondary schools. The student school experience in secondary school change policies (Re-entry Schools, City of Buenos Aires; PROA, in the province of Córdoba) is reconstructed, observing emotions, the bond with their teachers, and the place of knowledge and learning. In both policies, the experience is pleasant, but when disaggregating said emotionality, differential ways of guaranteeing the right to secondary education are glimpsed. On re-entry, a recognition link is mainly built; At PROA, academics and enjoyment of learning are emphasized, but with selected young people who have a relationship with knowledge close to the school proposal.

Keywords: Argentina; secondary education; social inequality; emotional experience; Sociology of education.

Resumo

O artigo aborda a relação entre experiência escolar, emoções e desigualdade na escola secundária argentina. A experiência escolar do aluno nas políticas de mudança do ensino médio (Escolas de Reentrada, Cidade de Buenos Aires; PROA, na província de Córdoba) é reconstruída, observando as emoções, o vínculo com seus professores e o lugar de conhecimento e aprendizagem. Em ambas as políticas, a experiência é prazerosa, mas ao desagregar tal emotividade, vislumbram-se formas diferenciadas de garantir o direito ao ensino médio. Na reentrada, um link de reconhecimento é construído principalmente; No PROA, a acadêmica e o gosto pelo aprendizado são enfatizados, mas com jovens selecionados e que têm uma relação com o conhecimento próxima à proposta da escola.

Palavras-chave: Argentina; ensino médio; desigualdade social; experiência emocional; Sociologia da educação.

Introducción

Desde hace ya unas décadas, distintos factores tensionan la matriz estructurante original de la escuela secundaria argentina. Por un lado, el prolongado proceso de masificación y la sanción de su obligatoriedad (Ley N° 26.206/06) instalan el desafío de garantizar este derecho social a todas y todos los jóvenes, obligando a reformular sus formas selectivas. Por otro lado, el profundo y vertiginoso cambio cultural que ha puesto en jaque la relevancia cultural de la escuela secundaria, desconectando su currículum, sus prácticas de enseñar y aprender y la formación global del individuo en la contemporaneidad (Tiramonti, 2011). Al mismo tiempo, la secundaria no cuenta con un modelo educativo que reemplace el antiguo modelo de “formación de élites” (Barrère, 2016), lo que lleva a la introducción constante de variaciones y medidas remediales que profundizan los procesos de fragmentación, generando experiencias educativas desiguales, que brindan oportunidades futuras condicionadas y modelan subjetividades diferentes que no consolidan experiencias equivalentes para el ejercicio pleno de la ciudadanía (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004). Estos procesos dejan al descubierto los límites de la secundaria para garantizar la permanencia, los aprendizajes y la graduación de sus estudiantes, por tanto, para brindar herramientas significativas que les habilite a participar del mundo contemporáneo.

La preocupación por la desigualdad se vuelve acuciante en un contexto donde se avanza en un alto nivel de cobertura (en 2021, llega al 92 %ⁱ), pero donde no es posible garantizar una formación equivalente. Nos interesa poner el foco en esa experiencia escolar “fragmentada”, al decir de Kessler (2002). Cómo la fragmentación del sistema, a través de experiencias escolares específicas, modela sujetos desiguales, munidos de herramientas distintas para encarar los desafíos de una sociedad más exigente, autorresponsabilizadora y desigual (Martuccelli, 2010; Merklen, 2013; Brökling, 2015; Dubet, 2015; entre otros). Es por ello que poner el foco en los procesos propiamente escolares que contribuyen a producir y reforzar los procesos de desigualdad social y educativa, interrogarse por lo que hace la escuela con quienes llegan a ella en calidad de estudiantes y reflexionar en qué medida su accionar se orienta a desafiar la desigualdad y la “cristalización de la distribución desigual de los bienes culturales” (Diker, 2007) se vuelve imperioso.

Aquí, nos proponemos abordar esas experiencias desiguales recuperando indagaciones previas que analizaron diferentes políticas de transformación del nivel secundario. Desde la sanción de la obligatoriedad en el año 2006, es posible reconstruir una genealogía de políticas provincialesⁱⁱ cuya pretensión es promover la universalización del nivel a partir de la variación de ciertos aspectos del formato escolar de la escuela secundaria. A partir del recorrido de investigación realizado en los últimos 15 años, se avanza en el esbozo de claves de lectura en torno a la desigualdad educativa en el nivel secundario a partir del material empírico de proyectos de investigación anteriores. Entre dichas políticas, encontramos algunas que surgen en el primer decenio de la década de los 2000, cuya meta principal era brindar mejores oportunidades para transitar la secundaria a quienes acumulaban mayores desventajas en el sistema educativo (jóvenes que transitaban por experiencias de fracaso –repetencia y abandono–). De esta forma, se buscaron subsanar rigideces del formato que resultan expulsoras para esa fracción de la población escolarⁱⁱⁱ.

Posteriormente, otras políticas ya no dirigidas a una población escolar particular continúan introduciendo modificaciones al formato escolar de la secundaria, buscando mejorar su labor y recuperar su relevancia cultural, redefiniendo los procesos de enseñanza y aprendizaje^{iv}. A esta genealogía, se le puede sumar el Proyecto de Creación de Nuevas

Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales (PCNESUN)^v, en conjunto con el Ministerio de Educación de la Nación (Res. N° 470/2013), orientadas a estudiantes provenientes de “sectores vulnerables” con trayectorias educativas complejas, con el fin de volver a incluirlos en la escolaridad (Di Piero, 2018; Misuraca *et al.*, 2018). A pesar de iniciarse avanzada la década de 2010, en estas iniciativas, resuenan más los elementos característicos del primer grupo, donde el foco se posa en la inclusión de los más desaventajados a través de la generación de estrategias de apuntalamiento a los y las estudiantes.

Algunas de estas experiencias fueron analizadas con mayor detenimiento (Tiramonti, 2011 y 2018; Nobile, 2013; Nobile y Arroyo, 2015; Steinberg *et al.*, 2019; Ziegler, Nobile y Tobeña, 2018; Yapur, 2020; Briscioli, 2016, Krichesky, 2014; entre otros), pero aún falta mucho por conocer y poner en diálogo los modos en que se trabaja en estos marcos institucionales y el tipo de subjetividades que contribuyen a modelar. Su exploración permite conocer los procesos de socialización y subjetivación que tienen lugar en distintos fragmentos educativos del nivel secundario, contribuyendo a la producción de un conocimiento válido para reflexionar sobre la orientación del cambio en este nivel.

La preocupación que queremos abordar aquí es la relación entre experiencia escolar y desigualdad en el nivel secundario, integrando las emociones en el análisis de dicha relación.

Consideramos que las emociones, al informarnos sobre nuestra relación con el mundo y el modo en que interactuamos en él (Hochschild, 1990), al tiempo que contribuyen a modelar las subjetividades (Ahmed, 2015; Collins, 1990), pueden ser una puerta de entrada para avanzar en esta reflexión. Para ello, recuperaremos el material empírico de investigaciones previas a fin de dar cuenta de la experiencia escolar que vivencian los y las estudiantes en los marcos institucionales de dos políticas en particular, observando las emociones que se ponen en juego, el vínculo con los y las docentes, el lugar que se vislumbra en torno al saber y los aprendizajes.

Retomaremos, por un lado, el análisis sobre las Escuelas de Reingreso (ER en adelante) en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA); por el otro, el “Programa Avanzado de Educación Secundaria” (PROA en adelante) de la provincia de Córdoba. La primera de ellas se pone en marcha en 2004 y es la que da el puntapié inicial en el marco de la obligatoriedad^{vi} para modificar el formato escolar a fin de volverlo más inclusivo^{vii}. La otra política elegida se inicia en 2014 y se expande progresivamente en todo el territorio provincial. En ambas, los y las estudiantes describen una experiencia que resulta placentera, pero, cuando se desagrega dicha emocionalidad, es posible observar matices y diferencias que nos interesa recuperar para una reflexión en torno a la experiencia escolar en secundaria y los procesos de desigualdad educativa.

Consideramos que su análisis da cuenta de dos expresiones diferentes de garantizar el derecho a la educación secundaria por medio de políticas estatales y brinda pistas sobre las formas en que las escuelas ejercen su labor en el marco de un nivel secundario fragmentado (Tiramonti, 2004), modelando de formas diferentes a quienes transitan por él. Así, en el caso de reingreso, principalmente se centra en la construcción de un vínculo de reconocimiento, mientras que en PROA se enfatiza lo académico y la experiencia del aprendizaje, pero se hace posible con una población que arriba a la escuela con una relación con el saber previamente construida que dialoga estrechamente con la propuesta escolar.

Notas metodológicas

Este artículo hará foco en dos políticas analizadas en distintos proyectos de investigación. Aquellos que tuvieron por objeto a las Escuelas de Reingreso (ER) fueron dos: *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina* (Tiramonti *et al.*, 2007). Se trató de un estudio exploratorio y descriptivo que trianguló técnicas y fuentes (información estadística de fuentes secundarias, documentación oficial, documentación producida por estas escuelas, materiales audiovisuales) con el propósito de realizar un análisis de la incidencia de este nuevo formato en el mejoramiento de las condiciones educativas de los adolescentes. El trabajo de campo consistió en la realización de 42 entrevistas semiestructuradas a distintos actores escolares de 5 de las 8 ER creadas. El segundo fue una investigación doctoral (Nobile, 2013), realizada entre 2010 y 2013, que buscó explorar con mayor profundidad los significados que los jóvenes egresados construyeron acerca de la experiencia vivenciada en la ER; el campo fue llevado a cabo en 2012 y comprendió la realización de entrevistas en profundidad con 16 jóvenes egresados (alrededor del 10 % de los egresados de estas ER entre los años 2006 y 2010).

Para el caso de PROA, se retoma el material empírico del proyecto *Políticas educativas para transformar la educación secundaria. Estudio de casos a nivel provincial* (UNICEF – FLACSO, 2017), desarrollado entre 2016 y 2018. Tuvo por objetivo principal conocer las iniciativas provinciales de política educativa destinadas a la transformación de la escuela secundaria. Se trató de un estudio de casos múltiples, de carácter exploratorio y descriptivo, que analizó las políticas del Nuevo Formato (Tucumán), el Régimen Académico (Provincia de Buenos Aires), Vuelvo a estudiar (Santa Fe), PROA (Córdoba), Escuela Secundaria Rionegrina (Río Negro) y Secundaria del Futuro (Ciudad de Buenos Aires). En las escuelas PROA, durante la primera etapa del trabajo de campo, se realizaron 20 entrevistas a funcionarios del Ministerio de Educación, coordinadores de sede y curso, profesores y estudiantes y se observaron clases en tres sedes; en la segunda etapa, se realizó una entrevista a dos referentes del equipo técnico-ministerial a cargo de la formación docente continua.

La elección de ambas políticas para el análisis que aquí se presenta se basó en que son iniciativas estatales implementadas en un número reducido de escuelas^{viii} que buscan modificar el formato escolar de la secundaria desde que fue sancionada su obligatoriedad. Ambas reciben –o han recibido en sus instancias iniciales– fuerte acompañamiento de los equipos técnicos ministeriales, testeando hipótesis acerca de hacia dónde orientar la secundaria común. Entre las modificaciones a la organización institucional clásica de la secundaria, es posible mencionar la incorporación de horas remuneradas para el trabajo institucional de profesores, cuentan con espacios de tutorías, apoyo y seguimiento a las trayectorias de los estudiantes; en ambos casos, se da un proceso de selección de los perfiles directivos (y también de docentes en el caso de PROA^{ix}). Y, por último, los y las estudiantes que transitan por ellas poseen una valoración positiva de la escuela, sus profesores y su experiencia escolar.

La revisión del material empírico de estos proyectos fue guiada por una serie de interrogantes: ¿qué elementos cobran protagonismo en el discurso de los estudiantes cuando hablan sobre su experiencia escolar en el marco de estas políticas orientadas a transformarla?, ¿qué emociones se ponen en juego y asociada a qué aspectos de su escolaridad?, ¿de qué modo aparecen los docentes en los relatos y qué tipo de vínculo entablan con ellos?, ¿cómo se expresa la relación con el saber y el aprendizaje en esas

experiencias y de qué modo se distribuye el disfrute por aprender en estos tipos de escuelas?

Claves conceptuales para pensar la desigualdad en la experiencia escolar

Históricamente, la institución escolar ha jugado un rol importante en los procesos de construcción de subjetividades. La sociología crítica de la educación de los años 70 nos advirtió de los mecanismos que condicionan las trayectorias y experiencias escolares de los sujetos, en función de su origen sociocultural y económico (Bourdieu y Passeron, 1998; Bernstein, 1977; Willis, 1988; Bowles y Gintis, 1983). Aportes más recientes también problematizan el rol de las instituciones educativas en la construcción de cierta experiencia emocional que contribuye a la fabricación de las clases sociales (Reay, 2005). De esta forma, las personas experimentarían las desigualdades a través de sentimientos y emociones particulares –benevolencia, respeto, compasión, orgullo y envidia, desprecio y vergüenza (Sayer, 2005)–. Por ende, en la cotidianeidad de la escuela, se van modelando experiencias cargadas de diferentes emocionalidades que habilitan imaginarios desiguales en torno a los mundos futuros posibles para cada estudiante. Así, las emociones y los sentidos construidos en torno a la experiencia emocional pueden resultar una puerta de entrada para conocer el modo en que transitan las y los jóvenes por las instituciones educativas, considerando que nos hablan de su relación con la institución, con el saber y con la generación adulta a cargo de su educación.

Los marcos escolares institucionales, a través de sus formas de organización y de las culturas escolares que se co-construyen, tienden a consolidar una atmósfera afectiva (Flatley, 2008) y una gramática emocional (Hargreaves, 2000) específica, que impregna la experiencia de quienes transitan sus estudios en ellos. Las situaciones concretas vividas van consolidando una *energía emocional* particular que tiene consecuencias a nivel subjetivo. Randall Collins (1990) denomina emociones duraderas a esos tonos o humores subyacentes que permean la vida social, las cuales tienen una relevancia clave en los sentimientos de solidaridad, en el entusiasmo de participar de cierta situación o bien ser arrastrado por ella. Así, para este autor, la energía emocional constituye un producto duradero de la interacción social, es:

El tipo de energía que acumulamos a partir de una serie de interacciones exitosas con otros. La energía emocional –que es sin duda un componente importante de la sociabilidad– es la confianza en nosotros mismos que adquirimos al haber obtenido repetidamente un sentido de pertenencia a un grupo social. (Illouz, 2010, p. 272)

De esta forma, un entramado relacional estructurado en relaciones de respeto y reconocimiento mutuo permite la acumulación de esa energía emocional. Reflejan la capacidad del “afecto” de ser acumulado (Watkins, 2010), de que esa energía habilite la ampliación del horizonte de acción de los sujetos, percibiendo como alcanzables las metas que se van planteando. Emociones y afectos permiten potenciar la sensación de que uno es dueño de su propio destino, pudiendo proyectar su vida, ampliar su capacidad de agencia, esto es, sostener un proyecto cuya definición está culturalmente influenciada (Ortner, 2006). Entonces, las formas de interacción y el tipo de vínculos que se promuevan entre docentes y estudiantes juegan un rol relevante ya que inciden en la configuración de la experiencia escolar y en la percepción que los estudiantes tienen acerca de su lugar en dicho espacio.

Así, Reay (2005), al analizar los discursos de estudiantes en Inglaterra, observa que quienes provienen de una clase media muestran una actitud de *entitlement*^x y altos niveles

de realización personal, mientras que quienes provienen de la clase trabajadora deben afrontar una madeja de emociones negativas que se dan junto a otras de carácter positivo, que hablan del entusiasmo, el orgullo y la esperanza de continuar los estudios en el nivel superior; para la autora, estas ansiedades tienen un origen de clase. El capital emocional y su falta están, aquí, en juego junto a los recursos emocionales familiares relativos a la confianza personal, la seguridad y el *entitlement*. Los recursos emocionales de la clase media, especialmente aquella más privilegiada, calma el estrés y la ansiedad. En cambio, la vergüenza y el miedo a la vergüenza impregna la relación de la clase trabajadora con la educación, en estrecha relación con los procesos de desclasamiento^{xi}.

A partir de este planteo, nos preguntamos qué sucede en un nivel educativo altamente fragmentado como el secundario en la Argentina. Si los procesos de fragmentación educativa tienden a volver más homogénea la matrícula de las instituciones en su interior, donde tanto social como culturalmente los estudiantes se parecen, al tiempo que las instituciones construyen un imaginario en diálogo con la población que atienden (Tiramonti, 2004), podemos hipotetizar que esas experiencias emocionales se hacen más homogéneas, impregnando el humor imperante en las instituciones, al tiempo que no prevalecería una emocionalidad específica enlazada al sector social que se atiende. Así, pensar las experiencias escolares emocionales “enclasadadas”/signadas por la clase social de origen puede tener una validez parcial.

No se trataría solo de identificar en el interior de las instituciones si prevalecen interacciones que fortalecen la confianza individual de quienes transitan en ellas, generando esa sensación de seguridad personal, mientras que otros tenderían a la internalización sumisa de esa extracción de la energía emocional, sufriendo stress y ansiedad. El escenario se vuelve más complejo. Podemos identificar instituciones que atienden a sectores populares donde prevalecen altos niveles de energía emocional y de confianza personal, pero anclado en pilares diferentes, formando y desarrollando conocimientos y habilidades dispares, de cara a desempeñarse en mundos sociales distintos. Es así que habría instituciones de nivel secundario que fortalecen la estima de los y las jóvenes de sectores populares, permitiendo la acumulación de energía emocional, pero no a través de una jerarquización del trabajo académico y el desarrollo de saberes socialmente valorados; así, sería luego, en la participación en otras esferas de la vida social, donde dichas desigualdades quedarían en evidencia. Recuperando la discusión entre Fraser y Honneth (2006), se estarían fortaleciendo los procesos de reconocimiento, pero queda relegada la distribución de recursos, saberes y habilidades que permitirían otras formas de inserción en la vida social y un ejercicio ciudadano potenciado.

Esto nos abre la posibilidad de reflexionar en torno a los procesos de desigualdad educativa. El sistema fragmentado podría estar llevando a que quienes se amoldan a cada fragmento educativo vean reforzada su estima personal a través de experiencias gratificantes en cada contexto escolar. Pero, al explorar las fuentes de la emocionalidad, los pilares de la escolaridad sobre los que se asientan, las referencias sobre las que se construye el vínculo pedagógico son otras, quedando al descubierto la desigualdad. Sennett, en su libro *Juntos* (2012), enfatiza el valor de las relaciones cara a cara, pero advierte sobre sus límites: “para los pobres o los marginados, esos límites son políticos y económicos; el valor, en cambio, es social. Aunque la comunidad no puede llenar por completo una vida, promete placeres importantes” (Sennett, 2012, p. 383). Si bien resulta imperioso edificar las bases para la construcción simbólica y subjetiva de cada estudiante, es preciso no perder de vista qué sucede con el acceso a los saberes y bienes simbólicos.

Ante este punto, nos interesa recuperar el concepto de *relación con el saber* desde la mirada de Bernard Charlot (2008), ya que daría ciertas claves para pensar los procesos de desigualdad que se configuran en el conjunto del nivel secundario. Su punto de partida para pensar la relación que los seres humanos entablamos con el saber parte de una necesidad antropológica. La criatura humana nace incompleta y, para desarrollarse como tal, necesita aprender, apropiarse del mundo exterior ya existente a través de la mediación de otros. Es así como el aprendizaje, la educación, están en el centro del proceso de hominización. Para Charlot, sería ingenuo pensar que todos/as nos apropiamos de todo patrimonio de la humanidad; dichos aprendizajes se encuentran contextualizados y, por tanto, el proceso de hominización constituye en sí un proceso de socialización. Solo podemos apropiarnos lo que está disponible en nuestro entorno y es en dicho proceso que nos volvemos personas en términos singulares. Esto lleva a este autor a sostener que la relación con el saber constituye en sí una relación que mantenemos con el mundo, con los otros y con nosotros mismos.

Para Charlot (2008), no es cuestión de ver qué les falta a los estudiantes de sectores populares para alcanzar el éxito escolar, sino observar las lógicas subyacentes en torno a su tránsito por la escuela, su concepción de buen alumno, lo que creen que se espera de ellos para tener éxito y el sentido que para ellos adquiere estudiar. Por ello, en esta indagación, una pregunta válida es la de si experimentan placer al estudiar, si disfrutan de las actividades escolares y les hace sentido de alguna manera. La reconstrucción de los sentidos acerca de la experiencia escolar permite conocer aquello que los moviliza y las emociones que entran en juego a partir de la interpelación pedagógica que hace la escuela. Poner en el centro de la relación con el saber la experiencia de disfrute con el aprendizaje nos habla del tipo de relación que entablamos con el mundo y el patrimonio cultural. La interpelación que la escuela hace a los estudiantes se vuelve un elemento esclarecedor para conocer si los considera merecedores de dicho legado. Es por ello que, aquí, se pone en juego la dimensión institucional, no es cómo le hace sentido individualmente a cada estudiante, sino en cómo la forma escolar encarnada condiciona el tipo de relación con el saber que se puede construir (Pouliot *et al.*, 2010).

Megan Watkins (2019) muestra cómo la construcción pedagógica realizada por los docentes a lo largo de reiterados encuentros en el aula permite desembocar en situaciones de una alta intensidad afectiva que marcan la predisposición de los estudiantes hacia el aprendizaje. Las formas de interacción y el tipo de vínculos que se promuevan entre docentes y estudiantes mediados por el saber juegan un rol relevante ya que inciden en la configuración de la experiencia escolar y en la percepción que los estudiantes tienen acerca de su lugar en dicho espacio. Por tanto, la afectividad incide en el desarrollo de ciertas disposiciones para el aprendizaje; la acumulación en cada sujeto del afecto pedagógico resulta de un reconocimiento de su lugar como “merecedores” del legado cultural que transmite la escuela.

Solo reconstruir la experiencia emocional sin conocer las características de los entramados vinculares en los que se inserta, de las relaciones que entablamos con los distintos objetos/sujetos del mundo social, resulta insuficiente. Ya que experiencias similares donde la gratificación y el bienestar predominan pueden encerrar situaciones de desigualdad y subalternización particulares. Pueden darse experiencias escolares placenteras, cargadas de reconocimiento, centradas en la “contención” del otro, en la mejora de su estima, pero donde la posibilidad de asirse de saberes y conocimientos está ausente. Al decir de Charlot (2008), resulta esencial conocer si los estudiantes –en la propuesta pedagógica de la escuela– tienen la posibilidad de realizar un ejercicio

intelectual, tienen la posibilidad de desarrollar habilidades cognitivas que les permitan participar de mundo social en el que viven. Es decir, analizar si hubo un esfuerzo intelectual, un aprendizaje y un disfrute durante ese proceso, a fin de saber si efectivamente ese estudiante puede convertirse en un “yo epistémico”.

El placer del reconocimiento: el caso de las ER

El formato de las ER posee una serie características en términos estructurales. Se trata de escuelas y clases de tamaño pequeño donde los docentes son contratados por medio de cargos y no por las horas frente a los alumnos, presuponiendo, así, tiempo institucional para trabajar en proyectos particulares y hacer el seguimiento de los/as estudiantes, quienes cursan por medio de trayectos formativos personalizados de un plan de estudios de cuatro niveles con las materias básicas del currículum prescripto. Este aspecto fue novedoso en el sentido de que anuló la promoción por año, instalando la promoción por materias, permitiendo que cada estudiante avance a su ritmo en función de sus progresos en la acreditación de materias. También cuenta con espacios de tutorías, clases de apoyo y talleres. Para poder ingresar a estas instituciones, los y las estudiantes tienen que haber pasado al menos un año fuera del sistema educativo.

Estas modificaciones introducidas en las ER establecen las condiciones necesarias para que tenga lugar un contacto más cercano y de conocimiento mutuo entre estudiantes y docentes.

Dichas modificaciones fueron pensadas para generar condiciones adecuadas para que chicos que habían quedado fuera del sistema educativo pudieran reinsertarse en él, reconfigurando aspectos rígidos del formato escolar que se vuelven expulsivos. La personalización de los trayectos, los espacios de acompañamiento y apoyo y las clases poco numerosas resultan condiciones estructurales que, sumadas a las miradas docentes que ponen el acento en la no culpabilización de los estudiantes por sus trayectorias previas en el sistema educativo, la observancia de un constante buen trato y de una cuota de paciencia, así como la definición del mérito centrada en la valoración del esfuerzo y el compromiso de estos chicos con la escuela (Nobile, 2013), van dando forma a una experiencia escolar placentera. Cuando los/as estudiantes señalan lo que les brinda esta escuela, el acompañamiento, la predisposición para explicar, la ayuda, la paciencia de todo el plantel docente y el sentirse cómodos/as parecen tener protagonismo. Así, tres elementos de la experiencia emocional que viven los y las estudiantes en las ER se vuelven clave: el respeto, la tranquilidad y el entusiasmo^{xiii}.

Las expresiones referidas en torno a la idea de respeto remiten al tipo de vínculo que se construye, el cual entraña una dimensión relacionada con el reconocimiento del otro, a la vez que asume un carácter mutuo. Se da un ida y vuelta, se respeta a los docentes al mismo tiempo que se sienten respetados por ellos o, mejor dicho, porque han sido respetados por estos. El foco está puesto en el buen trato, en la apuesta que los docentes hacen por explicarles en reiteradas ocasiones, en conocerlos e identificarlos por el nombre, escucharlos... Diferentes autores han trabajado el tema del respeto y su relación con los procesos de reconocimiento del otro, así como el requerimiento de una expresividad particular que dé cuenta de dicho reconocimiento (Sennett, 2003; Honneth, 2011; Martuccelli, 2007; Bourgois, 2010; entre otros). Así, el reconocimiento exige un “acto expresivo” a través de gestos que constituyan una “abreviatura simbólica” que exprese la valía del otro.

Con relación a la sensación de tranquilidad que dicen vivenciar los estudiantes, en ciertos casos, está asociada a cuestiones propias del trabajo escolar, esto es, sentirse tranquilos/as de tener la posibilidad de negociar las condiciones de evaluación, y la comprensión de sus dificultades: “en los exámenes no tenía tiempo como para estar muy bien preparado, si lo hablabas, te daban otra oportunidad... (...) Te comprendían mucho” (Escuela 4). En otros casos, la tranquilidad alude a estar haciendo lo adecuado para cumplir con el proyecto personal que se han propuesto: “yo me sentía tranquilo al saber que venía al colegio y esto me ayudaba a progresar, me sentía tranquilo al saber que estaba haciendo algo bien por mí, ¿no?” (Escuela 4).

Los sectores populares ven atravesadas sus condiciones de vida por la inestabilidad y la incertidumbre (Merklen, 2010), incidiendo en sus posibilidades de proyectar y de concretar dichas proyecciones en un mediano plazo, como lo es la decisión de finalizar la secundaria. Este proyecto se ve opacado por la historia de interrupciones en el sistema, o por las vulnerabilidades a las que se enfrentan cotidianamente. Resulta interesante que las ER les brindan ciertas garantías de estabilidad, disminuyendo la ansiedad y dándoles la certeza de que, si cumplen con su parte (sostener el esfuerzo y el compromiso con su escolaridad), serán recompensados con la titulación. Asimismo, “la misma aspiración de finalizar el secundario implica la búsqueda de mayores niveles de certidumbre y, podríamos decir, de tranquilidad, cuando se asocia con el imaginario educativo más tradicional que enlaza título secundario con ascenso social y trabajo estable” (Nobile, 2014, p. 75).

El entusiasmo resulta una experiencia afectiva que impregna el tránsito por las ER. El mismo hecho de asistir a la escuela y pasarla bien renueva las energías para sostener el proyecto: “me gustaba ir a ese colegio. Era entusiasmo... porque me gustaba estar ahí, y como te digo no me quería ir de ahí” (Escuela 1). También que, en términos académicos, registraran buenos resultados, sumados a la sensación de siempre avanzar (debido a la promoción por materia), llevaba a que esas ganas de continuar emergieran:

Después, me entusiasmé porque me iba bien, cosa que en el [otro colegio], como te dije, era vago y no es que no me daba la cabeza, sino que era vago, me entusiasmé porque aparte veía que en este colegio fue el primer 10 que me saqué. (Escuela 5)

Aquí, el modo en que desempeñan su labor los docentes resulta clave para la generación de este entusiasmo para continuar yendo a la escuela: “te incentivan, te ayudan como para que vos, querés algo, como que van a estar. Es un decir, no es que están preocupados por vos, te sentís, te dan entusiasmo para que sigas adelante” (Escuela 4). Estas palabras permiten vislumbrar un cierto juego que involucra a docentes y estudiantes, en el cual las satisfacciones son experimentadas por todos los que participan de esa relación. El entusiasmo alude fuertemente a una forma de involucramiento particular con lo que sucede en las escuelas, a la vez que constituye esa energía que los lleva a seguir apostando por su escolarización, así como les permite comenzar a proyectar a futuro metas para continuar con sus vidas más allá de reingreso.

En esta emocionalidad vivenciada, tiende a predominar la relación co-construida con sus docentes, pero lo que se vislumbra es cierto desdibujamiento de uno de los elementos esenciales de todo vínculo pedagógico: el saber. Cuando mencionan sus aprendizajes y lo que conllevaba el trabajo escolar, el foco se desliza hacia el cumplir con los requerimientos mínimos a fin de alcanzar el título; señalan que hacen la tarea, que aprendieron a estudiar de nuevo –saber olvidado luego de la intermitencia de la trayectoria–: “Es como que no aprendo mucho, aprendo a estudiar, ser responsable con las

materias como siempre, pero no, otra cosa no... yo quiero terminar acá y ya está, hacer todas mis cosas, tener mi título y ya fue” (Escuela 5). En relación con las tareas y los desafíos intelectuales que la escuela les propone, vemos que reproducen el cumplir con ciertas entregas, con la presencialidad, con tener la carpeta completa, pero no expresan haber disfrutado de alguna tarea en particular o de algún trabajo realizado: “Hasta el profesor te lo dice, si vos venís, estás y hacés los trabajos y tenés la carpeta, pasás” (Escuela 4).

Otros de los aprendizajes señalados están estrechamente asociados a lo conductual –aprender cuestiones de convivencia, respeto, a llevarse bien con la gente– y a cuestiones de acompañamiento y contención por parte de los profesores: “mejor yo diría qué no se aprende, aquí aprendes de todo, las materias, aprendes cómo defenderte de los chicos... al principio no reaccionaba... y después (...) me sacaron y me sacaron... después aprendí a controlarme” (Escuela 1);

[aprendo] qué sé yo, lo básico de la educación y se aprende un poco a convivir, se aprende a aceptar a los demás con sus problemas, con sus defectos, porque acá no todos son pibes buenos, tampoco son malos, está mezclado, hay de todo. (Escuela 1)

Como vemos, la emocionalidad que signa la experiencia en estas instituciones está construida en torno al buen trato, el soporte y acompañamiento que brindan, la previsibilidad en la escolaridad. Los aprendizajes relacionados con lo conductual (convivencia, respeto, rutinas) y el propósito de terminar y alcanzar el título, para lo cual es preciso cumplir con aspectos relativos al oficio del alumno, adquieren mayor relevancia que las actividades donde se abordan conocimientos curriculares. En términos de Charlot (2008), estos estudiantes parecen entrar en diálogo con la lógica de la escuela, pero no con aquella del saber.

La labor docente pareciera enfocar la enseñanza y –por consecuencia– los aprendizajes a lo indispensable, “lo útil”^{xiii}. La intensidad afectiva que vivencian los estudiantes no parece estar atada al intercambio escolar del conocimiento, sino más bien al reconocimiento de sus capacidades de afrontar la escuela secundaria. De esta forma, aluden a la bondad de los profesores, su disponibilidad a acompañarlos y a sostener el acompañamiento en la escolaridad, que reinician en estas escuelas. Así, emergen sentimientos de gratitud y lealtad hacia sus docentes (emociones a las que Flam [2005] denomina *cementing emotions* por consolidar el *statu quo*), pero los desafíos intelectuales y el disfrute por el aprendizaje no parecen tener mayor peso en el vínculo pedagógico.

De esta manera, en reingreso, vemos una experiencia de reconocimiento de los y las estudiantes, jóvenes que acumulan fracasos en la escuela, que provienen de sectores con derechos vulnerados. No es un aporte menor de la institución hacia quienes viven en los márgenes, muchas veces relegados a situaciones de “invisibilidad” social, o más bien de “visibilidad negativa” (parafraseando a Honneth), a partir de los procesos de estigmatización y discriminación que sufren los jóvenes de sectores populares. Las formas de interacción cooperan con el reforzamiento de la estima personal, la energía emocional acumulada, junto el acrecentamiento de la estabilidad y la previsibilidad, que permite ampliar los horizontes y modifica la individualidad (Elías, 1990). La institución, a través de los docentes, otorga ese reconocimiento; pero el vínculo construido parece perder la oportunidad de hacerlo a partir del fomento de una relación con el saber basada en el disfrute, siendo más bien la construcción de un lazo social afectivo centrado en el “apuntalamiento” y “fortalecimiento” del yo. Se logra un acercamiento de estos jóvenes a la

institución escolar, pero prevalece la brecha entre la escuela (relegada al polo del esfuerzo sin placer [Barrère y Noûs, 2021]) y el deseo de aprender.

El disfrute por aprender... ¿solo para selectos?: el caso de PROA

La política de PROA busca entrar en diálogo con las culturas juveniles, incorporando un fuerte componente tecnológico y los lenguajes multimediales. Brinda una formación orientada, ya sea en desarrollo de software o en biotecnología. Asimismo, parte de un diagnóstico acerca de la necesidad de hacerse eco de los cambios en las formas de relacionarse con el conocimiento, generando desafíos para las prácticas docentes y, por tanto, estableciendo la necesidad de innovación, exploración e indagación pedagógica y el trabajo colaborativo. La propuesta se organiza en una jornada de 8 horas, con espacios de trabajo disciplinares, tutorías y “clubes” de Artes, Ciencias y Deportes –donde se profundizan y amplían conocimientos de manera lúdica y creativa a través de proyectos–. Los docentes son seleccionados priorizando aquellos que tengan actitud innovadora, buen manejo de TIC y apertura hacia el trabajo en equipo. Son designados por medio de horas cátedras para el dictado de uno o más espacios curriculares, a los cuales se les adiciona 1 hora institucional y 1 hora más para quienes se desempeñan como tutores.

La mayor parte de la matrícula estudiantil ha tenido una trayectoria escolar que se ajusta a la teórica. En palabras de ellos, a PROA van “buenos alumnos” y estudiantes que les gusten las matemáticas o la tecnología. El ingreso de estudiantes a estas instituciones se da de diferentes maneras, según la sede y la demanda para ingresar. En algunos casos, son las escuelas primarias estatales las que recomiendan a sus estudiantes con rendimientos destacados; en otros casos, si la demanda es mayor a las vacantes, se realiza un sorteo entre los/as aspirantes. Pero se prioriza a quienes “están en mejores condiciones de aprovechar el programa” (según una funcionaria del equipo técnico ministerial), esto es, cierta afición a las materias mencionadas y que puedan afrontar una jornada escolar de 8 horas. Podríamos decir que este sesgo selectivo está presente en las sedes de localidades grandes o medianas, mientras que se diluye cuando el programa PROA alcanza localidades con menos cantidad de escuelas primarias que puedan recomendar estudiantes destacados^{xiv}.

Al recorrer las expresiones de los y las estudiantes de PROA acerca de su experiencia allí, afloran expresiones emocionales referidas al placer, el disfrute, pero, en muchas ocasiones, se conjugan con un grado de agotamiento. Bajo la idea de disfrute, podemos englobar a muchas de las expresiones estudiantiles sobre su escuela que resultan inescindibles de las actividades y trabajos escolares, expresiones que dejan entrever vivencias de alta intensidad afectiva. De esta manera, queda al descubierto una relación con el saber consolidada (en general, de modo previo a la llegada a esta institución), donde los aprendizajes y materias que allí abordan cobran protagonismo en la experiencia escolar:

Me encanta y no solamente leo lo que la profesora nos pide, o sea, le pregunto, le pido, y ella me presta el libro (...) me siento viva, o sea, si yo no tuviera lengua yo no le encontraría sentido a la vida.

Yo cuando estoy programando me siento, o sea, sí, o sea, como que haciendo esto me puedo agrandar. Arte me gusta mucho, sí, pero programación es como mi pasión, ¿sí? Y como que quiero ser alguien, yo sé, yo tengo previsto qué quiero ser en el futuro... yo o me pongo un estudio de videojuegos con algunos chicos, alquilar un departamento entre 4, ponernos un estudio ahí de estar todos los días planteándose nuevos juegos para poder juntar dinero y hacer algo grande. (Sede 1)

Valoran que, en todas las materias, tienen que hacer algo con TIC, les gusta el inglés aplicado a la tecnología y a muchos/as de ellos/as –como vimos– les gusta matemática. En muchas ocasiones, señalan que algunos temas y materias conllevan dificultades, pero aprecian las formas de enseñar de sus profesores, que los vuelven comprensibles, y el sistema de evaluación, que hace que no les quede un tema sin comprender.

También, el placer por el aprendizaje se destaca cuando realizan actividades no obligatorias, que incluso extienden una jornada escolar de por sí extensa: asisten a tutorías para “saber más”, aunque implique entrar 40 minutos antes del horario pautado; participan de festivales de videojuegos. Desarrollan proyectos para el tiempo libre en la escuela, como el que llamaron “Apagando fuegos”, donde estudiantes a los que les va bien en algún espacio curricular se ofrecen como “profesores tutores” de quienes necesitan acreditar saberes para pasar al ciclo orientado. Otra actividad que resulta de mucho interés entre los estudiantes es la preparación de las “Olimpiadas de informática y programación”; la desarrollan dos días a la semana después de hora, con alumnos de otros años, y les gusta participar porque aprenden cosas nuevas, a usar mejor “los utilitarios” y a trabajar en grupo.

Al mismo tiempo, los profesores operan como mediadores en esa experiencia de conocimiento, opera como apertura a un mundo que les brinda herramientas para avanzar en sus aprendizajes. En dicho vínculo pedagógico, pareciera haber lugar para el aprecio mutuo y la cercanía, pero cimentado en una relación de aprendizaje, esfuerzo y gratificación por aprender cosas nuevas. La mención a que los profesores son “buena onda”, que más que profesores parecen “amigos”, está presente, pero entrelazado con las referencias al saber disciplinar que imparten, al tipo de actividades que realizaron con ellos:

A1: Roberto sí es buen profesor. [Cuando] se incorporó...

A2: ¡¡¡Nos dio una revolución!!! Nos metió mucho, nos llenó la cabeza de cosas que ahora mismo las utilizamos y que nos sirven para programar.... De hecho, programamos hoy gracias a Roberto, si no estuviera... (sede 1)

Otra fuente de placer que se vislumbra en PROA está asociada con cierto proceso de distinción y diferenciación. Pertenecer a PROA habla de ellos, ya que no todos pueden ingresar.

Llevan una remera distintiva, que genera la intriga del resto –cuando aún no se conocía la propuesta– acerca de esa institución. Además, cuando se empieza a conocer que es “una buena escuela”, los miran con otros ojos. Asimismo, la diferenciación con el resto de las escuelas públicas está dada por el nivel de exigencia y lo “adelantado de los contenidos”, que son los mismos que se ven “en la facultad”. Los estudiantes remarcan que PROA “es más difícil” porque las notas no se promedian, tienen que acreditar todos los aprendizajes; si no, quedan pendientes, por ende, tienen que comprender la totalidad de los temas. Marcan la diferencia respecto a las horas libres, que aquí no se dan porque siempre hay un reemplazante o los docentes están obligados a enviar actividades en caso de ausencia, lo que hace verlos como “más responsables” que los del resto de las escuelas, o simplemente “mejores”. También marcan las diferencias en las condiciones edilicias respecto a las otras escuelas estatales, donde los bancos están sucios, las paredes rayadas, etc. Por último, enfatizan en los valores que les enseñan (según ellos, no se enseñarían con igual preocupación en el resto de las instituciones públicas), como el respeto y el buen trato.

Pero también eligen la escuela porque les gusta que tenga un mayor nivel de exigencia y disfrutan sabiendo que tiene un nivel avanzado. El pertenecer a una escuela que comienza a ser identificada por la comunidad como “mejor” que el resto, y la conciencia de estar recibiendo una formación diferente al de sus congéneres que asisten a escuelas públicas, exigente, casi como si estuvieran en la facultad, opera como un rasgo de distinción que encierra gratificaciones. La pertenencia a un grupo que posee un diferencial en términos de *status* y, en este caso, de formación se traduce en una “ecuación emocional” que garantiza placeres que hace sentir a sus miembros, “como gente ‘mejor’, como dotado de una especie de carisma de grupo, como poseedor de un valor que comparten todos sus miembros mientras otros carecen de él” (Elías, 1998, p. 82). Pertenecer a dicho grupo los hace sentir orgullosos de sí mismos y esa pertenencia está dada por el mérito realizado en el nivel primario y por poder responder a las exigencias de esta escuela actual.

A estas experiencias gratificantes, se le contrapone una que es casi unánime entre los estudiantes entrevistados, y es la del agotamiento, el agobio de una jornada escolar que resulta extensa (recordemos que la propuesta se estructura en 8 horas diarias), que, en ocasiones, se extiende más con actividades no obligatorias, como las tutorías, proyectos y olimpiadas y por el tiempo que insume el traslado al edificio escolar. Los estudiantes señalan no poder tener una vida por fuera de la escuela: “era como, hacé la tarea, comés y te dormís” (Sede 2). La agenda se sobrecarga aún más cuando ese tiempo restante de la jornada la destinan a actividades extraescolares (un deporte o idioma, pertenecer a una iglesia). Esto asemeja la propuesta de PROA a la experiencia de quienes asisten a escuelas de gestión privada, que apuntan a captar a un perfil social de clase media y alta a través de propuestas de doble escolaridad.

La escuela secundaria obligatoria quedó atada al deber, al esfuerzo y desligada a los intereses y motivaciones que se despliegan en las actividades de ocio extraescolares (Barrère y Noûs, 2021). La operación que realiza PROA en su propuesta educativa se hace eco de la ética contemporánea que desplaza el deber por el bienestar y el placer (Lipovetsky, 2000), diluyendo el peso de la obligatoriedad al conjugar el trabajo escolar, el esfuerzo de la adquisición de saberes curriculares con el disfrute y el apasionamiento. Como resultado, se les brinda a estos estudiantes un sentido a sus vidas, una proyección futura y un estatus que los distingue de sus congéneres. Pero, como vimos, esta operación parece ser posible a partir de una condición: el reclutamiento selectivo de los estudiantes, quienes deben detentar una relación con el saber construida previamente en la primaria o en el seno familiar, asociada, en muchas ocasiones, a los campos del saber que la propuesta despliega.

Reflexiones de cierre

No es nuevo el diagnóstico que enuncia que la secundaria debe transformarse, lo que sí aún no genera consenso es hacia dónde se va a orientar y cómo lo va a lograr. En este artículo nos propusimos hacer foco en las experiencias diferentes y desiguales que tienen lugar al interior de un nivel secundario fragmentado como el argentino. Observamos estas experiencias en el modo en que se interpela a los estudiantes en dos políticas de transformación de la secundaria, y lo hicimos teniendo en cuenta los anclajes en que se despliega una emocionalidad placentera en ambos marcos institucionales, observando el peso de la fragmentación del nivel secundario en la generación de experiencias educativas diferentes y desiguales.

Para Álvarez Uría (1995), “cuando un niño adquiere el afán de saber, ya no lo pierde más. Es entonces cuando las barreras destinadas a articular orígenes y destinos pierden, afortunadamente, una gran parte de su eficacia selectiva” (p. 8). Si bien la escuela secundaria no determina las trayectorias vitales de los y las jóvenes, sí resulta importante en el tipo de relación que establecen con el conocimiento, y este constituye el camino específico de la institución escolar para hacer frente a procesos de construcción de la desigualdad educativa.

Como pudimos observar, en el caso de las ER, los y las estudiantes pudieron acceder a la “experiencia de la pertenencia” (Williams, 2003), esto es, la posibilidad de sentirse “afiliados” a una institución legitimada socialmente, el experimentar la posibilidad de ser miembro e identificarse con ella. Ahora bien, esta experiencia de reconocimiento y reciprocidad brinda placer, logra fortalecer la estima de quienes acumulan desventajas en el sistema educativo, pero a costa de dejar en un segundo plano la construcción de una relación con el saber que fomente la necesidad antropológica de continuar aprendiendo (Charlot, 2008).

Por el contrario, PROA nos recuerda que no hay contradicción entre placer y esfuerzo que demanda educarse, otorgarle sentido a este esfuerzo viene de la mano de una experiencia de disfrute que permite una reafirmación subjetiva. Pero esta propuesta logra dicha experiencia de disfrute a partir de un proceso de selección que la lleva a trabajar con un grupo de estudiantes que, mayoritariamente, goza de una relación con el saber construida previamente, ya sea en la primaria, ya sea en el ámbito familiar, que dialoga con la propuesta de la escuela.

El recorrido realizado nos abre una serie de interrogantes. ¿Cómo implementar a nivel institucional y curricular estrategias que interpelen a los estudiantes de la secundaria, que construyan una relación con el saber significativa que les permita afrontar desafíos cognitivos e intelectuales que modelen las disposiciones hacia el aprendizaje en clave de disfrute y amplíen la sensación de agencia? ¿Cómo construir una relación con el saber en el secundario con aquellos jóvenes que no la traen construida previamente? En una sociedad contemporánea donde los cambios resultan vertiginosos y la necesidad continua de adquisición de saberes se acrecienta, generar ese “afán de saber” entre quienes cuentan con mayores desventajas en el sistema educativo resulta una meta que podría desafiar los procesos de desigualdad. La revisión de las prácticas docentes de enseñanza y la propuesta curricular de la secundaria constituiría una contribución en dicho sentido, colaborando, así, a la formación de sujetos munidos de las herramientas necesarias para participar de este mundo contemporáneo.



ST, técnica mixta. Ana María Martin.

Notas

ⁱ El dato refiere a la Tasa Neta Ajustada de asistencia escolar secundaria (SITEAL-IIPE-UNESCO).

ⁱⁱ El sistema educativo argentino es federal y se encuentra descentralizado en 24 jurisdicciones que gestionan de manera independiente la prestación educativa bajo las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional y los lineamientos comunes consensuados en el Consejo Federal de Educación. Cada jurisdicción tiene la potestad de definir sus políticas educativas, en diálogo con aquellas definidas por el ministerio nacional.

ⁱⁱⁱ Ejemplos de estas propuestas son las Escuelas de Reingreso de CABA, el Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) 14-17 de la provincia de Córdoba, los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) en Provincia de Buenos Aires y el Nuevo Formato en la provincia de Tucumán.

^{iv} Aquí, podemos mencionar la reforma de la escuela secundaria de la provincia de Río Negro, las escuelas PROA de la provincia de Córdoba y PLaNEA en la provincia de Tucumán.

^v Estas escuelas se emplazan en universidades nacionales del conurbano bonaerense, de CABA, Villa María, Patagonia Austral y Santiago del Estero.

^{vi} CABA es la primera jurisdicción en sancionar, en 2002, la obligatoriedad de la escuela secundaria completa (Ley N° 898/02). Recién en 2006 la Ley de Educación Nacional (N° 26.206/06) lo establece para todo el territorio de la República Argentina.

^{vii} Es posible afirmar que muchas de las variaciones introducidas en las ER son recuperadas posteriormente e incorporadas en otras políticas específicas y en la normativa federal y provinciales, para ir andamiando la labor de la secundaria común. Por ejemplo, el acento en el seguimiento y acompañamiento de las trayectorias, en la instalación de la no repitencia, el desmontar la promoción en bloque por año y la inclusión de las horas de trabajo institucional. Todos ellos son rasgos reunidos en reingreso y que luego se incorporan al paisaje cotidiano de las discusiones y políticas en torno al nivel secundario.

^{viii} Las ER creadas son 8; las PROA son 41 escuelas.

^{ix} A los cargos/módulos docentes en secundaria se accede a través de un concurso público de títulos y antecedentes organizado por la junta de clasificación correspondiente a la jurisdicción (mecanismo regulado por el Estatuto Nacional del Docente).

^x La idea de *entitlement* remite a una actitud de sentirse autorizado, de arrogarse el derecho a ciertos beneficios o privilegios.

^{xi} Esta experiencia se ve reflejada en distintos textos, por ejemplo, en Richard Hoggart (2013) al describir la soledad del becario o en Álvarez Uría (1995) al recuperar la obra autobiográfica de Albert Camus.

^{xii} Aquí, se retoman desarrollos publicados en Nobile (2014).

^{xiii} Esto también se ve reflejado en la investigación en Tiramonti *et al.* (2017).

^{xiv} La expansión reciente del programa a un mayor número de localidades de la provincia permitirá observar si este rasgo selectivo que asume la política pierde predominancia.

Bibliografía

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. UNAM.
- Álvarez Uría, F. (1995). Escuela y subjetividad. *Cuadernos de Pedagogía*, 242, 56-64.
- Barrère, A. (2016). La relación educativa bajo la prueba de las actividades juveniles: los nuevos desafíos profesionales. *Propuesta Educativa*, 46, 75-83.
- Barrère, A. y Noûs, C. (2021). École, travail, loisir. Quand l'éducation scolaire rencontre l'éducation buissonnière. *Éducation et Sociétés*, 45, 161-176.
- Bernstein, B. (1977). The sociology of education: a brief account. En *Class, Codes, and Control. Volume 3. Towards a Theory of Educational Transmissions*. Routledge.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontamara S.A.
- Bourgois, P. (2010). *En busca de respeto. Vendiendo crack en Harlem*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1983). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo Veintiuno Editores.
- Briscioli, B. (2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del nivel secundario en la construcción de las trayectorias escolares. *Perfiles Educativos*, XXXVIII (154), 134-153.
- Bröckling, U. (2015). *El self emprendedor. Sociología de una forma de subjetivación*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Ed. Trilce.
- Collins, R. (1990). Stratification, emotional energy, and the transient emotions. En Th. Kemper (Ed.), *Research Agenda in the Sociology of Emotions*. State University of New York Press.
- Di Piero, R. (2018). Pasado y presente del nivel secundario: masificación y admisión. En C. Suasnábarr, L. Rovelli y E. Di Piero (Comps.), *Análisis de Política Educativa: Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina*. Universidad Nacional de La Plata.
- Diker, G. (2007). ¿Es posible promover otra relación con el saber? Reflexiones en torno del proyecto DAS. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (Comps.), *Las formas de lo escolar*. Del estante editorial.
- Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Siglo Veintiuno Editores.
- Elias, N. (1990). La sociedad de los individuos (1939). En *La sociedad de los individuos*. Península.
- Elias, N. (1998). Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados. En *La civilización de los padres y otros ensayos*. Grupo Editorial Norma.
- Flam, H. (2005). *Emotions' Map. A Research Agenda*. En H. Flam y D. King, *Emotions and Social Movements*. Routledge.
- Flatley, J. (2008). *Affective Mapping. Melancholia and the politics of Modernism*. Harvard University Press.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Ed. Morata.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teacher's perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Hochschild, A. R. (1990). Ideology and Emotion Management: A Perspective and Path for Future Research. En Th. Kemper, *Research Agendas in the Sociology of Emotions*. State University of New York Press.
- Hoggart, R. (2013). *La cultura obrera en la sociedad de masas*. Siglo Veintiuno Editores.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Trotta.
- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Katz.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IPE- UNESCO.
- Krichesky, M. (2014). Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria. *De Prácticas y discursos*, 3(3), pp. 1-19.
- Lipovetsky, G. (2000). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Anagrama.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Losada.
- Martuccelli, D. (2010). La individuación como microsociología de la sociedad singularista. *Persona y sociedad*, XXIV (3), 9-29.
- Merklen, D. (2013). Las dinámicas contemporáneas de la individuación. En R. Castel, G. Kessler, D. Merklen y N. Murard, *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* Paidós.

- Misuraca, M. R., Szilak, S. y Barrera, K. (2018). Desafiar la exclusión escolar a partir de las formas pedagógico-organizativas: el caso de una escuela secundaria dependiente de UUNN. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 28, 279-303.
- Nobile, M. (2013). *Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis presentada para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Argentina. Repositorio FLACSO Andes: <http://www.flacsoandes.edu.ec>
- Nobile, M. (2014). Emociones, agencia y experiencia escolar: el papel de los vínculos en los procesos de inclusión escolar en el nivel secundario. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad - RELACES*, 6(14), 68-80.
- Nobile, M. y Arroyo, M. (2015). Los efectos de experiencias escolarizadoras inclusivas sobre los relatos biográficos de docentes y estudiantes: un análisis de las Escuelas de Reingreso en Ciudad de Buenos Aires. *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 417-432.
- Ortner, S. (2006). *Anthropology and Social Theory. Culture, Power, and the Acting Subject*. Duke University Press.
- Pouliot, Ch., Bader, B. y Therriault, G. (2010). The notion of the relationship to knowledge: A theoretical tool for research in science education. *International Journal of Environmental & Science Education*, 5(3), 239-264.
- Reay, D. (2005). Beyond Consciousness?: The Psychic Landscape of Social Class. *Sociology*, 39, 911-928.
- Sayer, A. (2005). *The Moral Significance of Class*. Cambridge University Press.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Anagrama.
- Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Anagrama.
- Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019). *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. UNICEF-FLACSO.
- Tiramonti, G. (Comp.). (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.
- Tiramonti, G. (2011). Escuela media: la identidad forzada. En G. Tiramonti (Comp.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens.
- Tiramonti, G. (Comp.). (2018). *La escuela secundaria: cincuenta años en la búsqueda de una reforma*. FLACSO Argentina. <http://flacso.org.ar/wp-content/uploads/2018/11/La-escuela-secundaria.-50-anos-en-la-busqueda-de-una-reforma.pdf>
- Tiramonti, G., Poliak, N., Montes, N. y Ziegler, S. (2007). Informe Final de Investigación. Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia educativa. Fundación Carolina/FLACSO. <https://www.ecys.flacso.org.ar/documentos-de-investigacion>
- Tiramonti, G., Ziegler, S., Furman, M. y Sardi, V. (2017). *Permanencias e innovaciones en las escuelas secundarias: prácticas de enseñanza en Lengua y Biología en la Ciudad de Buenos Aires*. UNICEF-FLACSO Argentina. https://2cd71fd1-6166-46f1-837b-eebd2d4d9903.filesusr.com/ugd/06771a_a86d9884b9064837997711b26878206d.pdf
- UNICEF y FLACSO (2017). *Políticas educativas para transformar la educación secundaria: estudio de casos a nivel provincial. Primera etapa*. https://www.ecys.flacso.org.ar/files/ugd/06771a_7a3257aecdf7496ba0c2f7636708f023.pdf
- Watkins, M. (2010). Desiring Recognition, Accumulating Affect. En M. Gregg y G. Seigworth (Eds.), *The Affect Theory Reader*. Duke University Press.
- Watkins, M. (2019). Indagar lo afectivo: sintonizando su impacto en la educación. *Propuesta Educativa*, 51, 30-41.
- Williams, R. (2003) [1961]. *La larga revolución*. Nueva Visión.
- Willis, P. (1988) [1977]. *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Akal.
- Yapur, J. (2020). El derecho a la educación: análisis de un programa de inclusión educativa de la provincia de Córdoba. *Anuario digital de investigación educativa*, 3, 180-193.
- Ziegler, S.; Nobile, M. y Tobeña, V. (2018). Políticas recientes para la educación secundaria en tres provincias argentinas: ¿Qué nos enseñan los cambios emprendidos? En H. Monarca (Coord.), *Calidad de la educación en Iberoamérica: discursos, prácticas, políticas*, Dyckinson, 155-177. Disponible en: <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/73018/1/calidad-de-la-educacion-en-iberoamerica.pdf>