

I ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN

Espacios de investigación y divulgación.

29, 30 y 31 de octubre de 2014

NEES - Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA

Tandil – Argentina

EJE IV. Mesa 2. Formatos escolares y nuevas experiencias educativas.

Desigualdad Educativa y nuevos formatos escolares en la Argentina. Resultados de una investigación sobre los Centros de Escolarización para Adolescentes y Jóvenes de la Provincia de Bs. As.

Krichesky, M
UNSAM - UNIPE
marcelo.krichesky@gmail.com

En la Argentina posterior a la crisis de 2001, se desarrollaron una serie de experiencias organizacionales, movimientos sociales, redes y estrategias de supervivencia, de la mano de propuestas educativas novedosas orientadas a reivindicar el ejercicio del derecho a la educación, especialmente en lo que hace a la finalización de la escolarización secundaria. La Ley de Educación Nacional Nro. 26.206, (2006) brinda un marco legal propicio para la puesta en marcha y/o consolidación de propuestas de ‘inclusión educativa’ tendientes a que la mayoría de la población culmine sus estudios secundarios. Asimismo se presentan una serie de regulaciones que promueven la flexibilización y o gestión de nuevos formatos escolares orientados al reingreso o a la finalización de los estudios secundarios destinados a población tradicionalmente excluída. Esto se da en algunas jurisdicciones (Ciudad de Bs As, 2004; Bs As, 2008, Córdoba, 2011); y desde el 2010 a nivel nacional (Resoluciones 93/09 /103/2010). Estos nuevos formatos profundizan los niveles de flexibilización y organización curricular; cambios en los regímenes académicos, cuestionan el aprendizaje monocrónico (Terigi F, 2010), y ponen en jaque el formato selectivo de escuela secundaria. }

El presente artículo se propone exponer avances realizados sobre un estudio realizado en torno a los Centros de Escolarización para adolescentes y jóvenes (CESAJ); en el marco de una investigación en curso desarrollada en la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires, titulada “**Inclusión Educativa en la Argentina 2001- 2010 y cambios de formatos (estatales y no gubernamentales) de educación secundaria. Análisis de políticas, régimen académico y trayectorias escolares en escuelas de reingreso, Cesaj y bachilleratos populares en Ciudad de Buenos Aires y Provincia de Bs As**”ⁱ. La iniciativa de la Provincia de Buenos Aires de los Centros de Escolarización Secundaria de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) surge inicialmente en el año 2008, con el objetivo de generar una propuesta para la gran cantidad de jóvenes de entre 15 y 18 que no asisten a la escuela. Según lo establecido en la Resolución N°5099/2008 de la Dirección de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, se apela a un formato escolar por el cual los jóvenes concluyan el ciclo básico de la secundaria en dos años, incluyendo su capacitación en formación profesional, por lo que se constituye en un espacio de transición

que puede estar ubicado en una escuela o en cualquier otra institución localizada por fuera del sistema educativo (como puede ser una organización social, una iglesia, un club, un centro de formación profesional, etc). Los CESAJ llegaron a conformar 136 centros entre las 4 cohortes (2009-2010 / 2010-2011/ 2011-2012 / 2012-2013). Actualmente funcionan 80 CESAJ distribuidos en el conurbano bonaerense y en el interior de la Provincia de Buenos Aires.

2- Acerca del proyecto de investigación: antecedentes, y su alcance.

El proyecto de investigación se centra en la preocupación por si los distintos modos de hacer escuela actualmente vigentes –tales como los Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) de la Provincia de Buenos Aires, las Escuelas de reingreso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los Bachilleratos Populares- inciden en la reconstrucción del lazo social y en procesos filiatorios (Murmis, Feldman, 2002) de adolescentes y jóvenes, que forman parte de una capa significativa de la población a quienes se ha vulnerado históricamente sus derechos sociales y educativos. Bajo ese propósito en este estudio se indaga las percepciones de los docentes acerca de las trayectorias educativas de estos jóvenes y el carácter peculiar que adoptan las prácticas pedagógicas. Asimismo se recupera la percepción de los jóvenes sobre su experiencia de escolarización en estos nuevos formatos institucionales y sus perspectivas acerca de proyecto a futuro (educativo y/o laboral).

Numerosa literatura e investigaciones sociales acerca de la desafiliación social, enmarcadas en la problemática de la “cuestión social”, producida en Europa y en América Latina, a partir del resquebrajamiento de los mecanismos y formas de la integración social predominantes hasta las décadas del setenta y el ochenta, relacionados con formas específicas del mercado de trabajo y de la intervención social del Estado. Los síntomas de esta crisis del lazo social en el caso de jóvenes, especialmente de los sectores más pauperizados y vulnerables se manifiesta en la pérdida de sentido y del futuro como expectativa de mejora colectiva de la existencia. La importancia que adquiere, en este contexto, el sentido de instituciones con modificaciones de su formato escolar tradicional, se torna central al analizar cómo los mismos van reconstruyendo en su experiencias educativas, sus lazos con otras personas (pares, adultos referentes, instituciones), lo que puede desencadenar en una fractura como también en la posibilidad de proyectar un futuro educativo y laboral. Investigaciones realizadas en torno a estos nuevos formatos, más especialmente en relación con las escuelas de reingreso EMR (Tiramonti, G, 2011) rescatan las posibilidades inclusivas de estas propuestas y la reconfiguración del oficio de

alumno (Montes, N, Ziegler, S, 2010) Entre los elementos claves “para la inclusión”, esta investigación recupera entre otros aspectos, el trabajo docente con ciertos rasgos de militancia, dadas las características vocacionales del trabajo con el otro (Dubet, F, 2007) centradas en una “misión salvadora” en términos de inclusión en la escuela. No obstante, alerta acerca del papel que pueden tener estos nuevos formatos de escolarización (como resulta la experiencia de las escuelas de reingreso) en la profundización de la fragmentación educativa y la reproducción de modelos cercados bajo la metáfora (no deseada) del ghetto social y cultural. (Tiramonti, G, 2011: 25)

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

Simultáneamente, se encuestaron en 11 CESAJ del Conurbano Bonaerense (que mantienen continuidad en su gestión desde el 2013 y no se incluyeron los Centros de reciente apertura (2014) encuestando a un total de 100 docentes, 13 tutores y 11 directores. Las encuestas y fichas de relevamiento de trayectorias de los alumnos, se aplicaron en Avellaneda (Deheza), Lanús (Monte Chingolo y Villa Jardín), La Matanza, Berazategui (Hudson y Berazategui), Escobar (Maquinista Savio), Merlo, Quilmes (San Francisco Solano), San Fernando (dos CESAJ), lo que representa el 90% del total de CESAJ del Conurbano. De total de cesaj encuestados (11), sólo dos están ubicados en el

centro de los partidos, mientras que los nueve restantes se encuentran en barrios cercanos a los centros. En todos los casos, las zonas en las que están enclavados tiene a su alrededor barrios carenciados y/o villas de emergencia. Esta localización tiene un doble efecto paradójico a nivel social: por una parte lograría captar bien la demanda de adolescentes que abandonaron el sistema. Por otra parte, reproduce una dinámica de ghetto propio de los procesos de segregación espacial y escolar. En este estudio se relevaron una serie de dimensiones triangulando una diversidad de instrumentos de recolección (encuestas, entrevistas y fichas de alumnos) como ser entre otras: condiciones de vida de la población y clima educativo familiar, trayectorias escolares previas y la experiencia educativa en el CESAJ, perfiles y condiciones de trabajo docente, visiones sobre la propuesta pedagógica, la articulación con el ciclo superior, la perspectiva de los alumnos de su experiencia educativa en CESAJ. Por un problema de extensión de esta ponencia, las condiciones de trabajo en los CESAJ no son analizadas. No obstante, cabe señalar que en su mayoría son ciertamente desiguales en función de la escuela en la que se localizan, resultando más críticas (infraestructura, equipamiento, material didáctico) en aquellos casos que están localizados por fuera de la escuela.

3. Escala y ubicación de los casos analizados

Un primer dato a trabajar en estas experiencias es la dinámica compleja de intensidad y baja escala que presentan las mismas (Teriggi, F, 2012). Ciertamente se producen innovaciones en relación de los cambios relativos al modelo organizacional de la escuela secundaria especialmente en lo que hace a la idea de trayecto, cargas horarias, intensificación y cuatrimestralización de asignaturas y optatividades, la presencia de tutorías y apoyos escolares; incorporación de FP (en el caso de CESAJ). No obstante, considerando el universo de jóvenes que abandonan la educación secundaria en el Conurbano (en secundaria básica (62.000 jóvenes), y la matrícula atendida por esta oferta (con un promedio de 2000 jóvenes) la incidencia de estos nuevos formatos alcanzan promedios que no superan el 5% del problema del abandono en la escuela secundaria Esta situación de “alta intensidad y baja escala” junto a una baja “ratio” es decir número de estudiantes por cada profesor; tienen su correlato en un conjunto de propuestas y

Programas educativas de reingreso y aceleración que se desarrollan en esta última década, en diferentes Ciudades de América Latina (Montevideo, Bogotá, Medellín, San Salvador, Guatemala, Bs As) sobre las que se realizaron estudios comparativos (Perazza, R, 2009)

La experiencia CESAJ se desarrolla, en todos los casos, asociada con una escuela secundaria de referencia. Esta última es la que se responsabiliza del proceso administrativo de recepción y certificación de los alumnos que recorrieron este trayecto formativo De acuerdo a la encuesta realizada en 11 CESAJ, más de la mitad (7) de estas propuestas se gestionan en espacios por fuera de la escuela (clubes, sociedad de fomento, ONGs, iglesias, Programa Envión). Por la información relevada en la encuesta se observa que los CESAJ que funcionan por fuera de la escuela presentan condiciones institucionales más precarizadas (infraestructura, equipamiento, articulación con el sistema) lo cual dificulta que esta experiencia resulte exitosa en términos de reinserción educativa. Estaríamos hablando como esta dinámica por la locaciones y condiciones institucionales que reproducirían ciertos procesos de segmentación y segregación de la oferta del sistema educativo.

Los CESAJ indagados en el presente estudio dan cuenta de particularidades significativas no sólo por su territorialidad, sino también por aspectos vinculados con la articulación con la escuela de origen y las características socio económicas y educativas de su población. El C1, ubicado en el Partido de San Martín, se implementa en una Escuela Secundaria Básica a partir de un acuerdo con un Centro de Formación Profesional ubicado en una zona céntrica del partido. A través de este acuerdo, este CESAJ se desarrolla por la mañana, tres veces por semana con materias curriculares y las otras dos de Formación Profesional. Los varones del CESAJ hacen soldadura y carpintería, y las mujeres peluquería. Por su parte, el C2 está ubicado en el Partido de La Matanza y se desarrolla en una escuela secundaria que ofrece los seis años, resultando, en este caso, un trayecto formativo de reinserción al ciclo superior de dicha institución. Funciona por la mañana en dos salas ubicadas en una planta baja, en el mismo establecimiento que tiene su secundaria (con ciclo básico y superior) en el primer piso. Este CESAJ ya tiene tres años de antigüedad

y sus alumnos, en gran parte, son adolescentes que en su gran mayoría abandonaron dicha escuela.

4 Percepciones de docentes en torno a las condiciones de vida y trayectorias escolares previas al ingreso al CESAJ.

La población adolescente y joven que asiste al CESAJ se encuentra con condiciones de vida enmarcada en la pobreza y vulnerabilidad social. En su mayoría vive en condiciones habitacionales precarias (casillas o casas de material con techos de chapa) o viviendas con hacinamiento, en un 25% aproximadamente en villas, asentamientos, casas ocupadas. En línea con estudios realizados por Auyero, J (2012) y Pérez Sosto y Romero, (2012: 103-110), dedicados a explorar las condiciones de vida de los jóvenes de 15 a 24 años residentes en el conurbano bonaerense, se percibe y reitera ciertas conclusiones respecto de la experiencia vital de estos jóvenes, entre otras cuestiones, los tópicos que emergen de la exclusión social, asociados a la violencia (familiar y/o pasaje por circuitos en vinculación con fuerzas de la policía) que viven cotidianamente, y consumos de sustancias. En el conjunto de problemáticas que presentan los jóvenes que asisten al CESAJ, el consumo de sustancias adictivas, resulta un tema recurrente (82%) en las entrevistas y encuestas realizadas a docente tutores y profesores (Cuadro 1). En menor medida aparecen situaciones de violencia o exposición a situaciones de trabajo que profundicen su exclusión social.

En cuatro CESAJ (40%) se registraron análisis vinculados con situaciones en la que los chicos participan de alguna manera de situaciones delictivas, en un vínculo violento con fuerzas policiales, lo que profundiza su situación de exclusión. Los docentes señalan “resultan adolescentes "típicos", con cambios de humor y dificultades para lidiar con la autoridad, pero además insertos en un contexto de gran vulnerabilidad social. Vulnerabilidad asociada con familias desarticuladas, poco o nulo sostén económico en la casa, violencia en los barrios que habitan, cercanía con actividades delictivas, y experiencias de fracaso en instituciones educativas anteriores. La presencia del "estigma" en la mirada del de afuera también es mencionada como un factor extra a tener en cuenta con el trabajo en el aula, ya que eso es lo que encuentran los jóvenes como marca propia que los hace iguales al interior del aula y distintos frente a otros jóvenes.

Cuadro 1- Ponderación del tipo de problemática más recurrente según localización del CESAJ

Problemáticas	CESAJ Dentro de la escuela				CESAJ Fuera de la escuela:			
	lto	edio	ajo	/R	lto	edio	ajo	/R
Alumnos que tienen cercanía con situaciones de conflicto con la ley	2%	%	0%	0%	8%	6%	2%	%
Consumo de sustancias adictivas	6%	6%	0%	%	2%	4%	%	%
Violencia de género y/o familiar	8%	8%	2%	2%	2%	0%	6%	%

Fuente: Elaboración propia, encuesta a docentes.

Las trayectorias escolares previas de los alumnos se caracterizan por procesos de repitencia y abandono escolar en la educación primaria y secundaria. Cerca del 30% viene con historias de fracaso en la educación primaria Si se considera que en forma acumulada, el 86% de los estudiantes de CESAJ repitieron alguna vez en su itinerario escolar, y también un 86% experimentó situaciones de abandono escolar; estos datos ponen en evidencia que las trayectorias de estos estudiantes por la educación común han estado signadas por experiencias de frustración. Los datos de escolarización de las familias de estos adolescentes y jóvenes que asisten a los CESAJ (cerca del 70% con primaria incompleto y primaria completo) da cuenta que el clima educativo familiar de esta población es mayoritariamente bajo. Se define como bajo en aquellos casos en los que el promedio de años de escolarización de los miembros mayores de 17 años residentes en el hogar es inferior a 6 (IPE, 2008). Considerando estos datos de contexto, sin duda, esta población que asiste a los CESAJ conformarían para la mayoría de sus grupos familiares, una primera generación, que asiste a la escuela secundaria. En los casos estudiados, resulta muy significativo el alto peso de repitencias y abandono en el nivel primario. Las

entrevistas realizadas destacan la experiencia previa de lo que significa haber quedado fuera del sistema educativo, la valoración de una oportunidad y una flexibilidad no prevista en los sistemas escolares tradicionales, la ventaja de trabajar en grupos reducidos donde cada uno parece ahora sentirse parte de algo más amplio que los compromete a la vez que los acompaña. Tal como expresan algunos entrevistados, no es menor el desafío que implica, para la gran mayoría de estos/as estudiantes, saber que hay un proyecto que les propone acercarse a algo novedoso para sus familias, como es la obtención de un título de educación secundaria.

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

Resulta interesante observar ciertos quiebres en la experiencia educativa que viven los jóvenes en los CESAJ en dirección a adaptarse al ritmo escolar. Ciertamente en el grupo que logra permanecer en este trayecto formativo (un promedio del 60% de los que ingresan), hay cambios significativos que van en línea a la configuración del oficio de alumno, ya señalado en anteriores investigaciones (Krichesky, M, 2011, Montes, N, 2010). En el cuadro 2 se observa como aumentan los niveles de concentración en la escuela, muy complejo de sostener al inicio en el CESAJ, y que al segundo año se presentan sensibles mejoras. De la misma forma estas modificaciones sustantivas se observan en aspectos motivacionales para aprender y en los vínculos con los compañeros y los tutores y docentes. Habría también, aunque en menor medida cambios en relación con el aprendizaje de contenidos prioritarios, lo cual permitiría dar cuenta que este proceso de reescolarización facilita un proceso de regreso a la escuela, y a las reglas solicitadas por el sistema, para permanecer y luego egresar.

En el estudio de casos, se constata estas tendencias. Parecería que se sucede un proceso de metamorfosis o reconfiguración identitaria de los jóvenes durante el trayecto en el CESAJ, y que consolida la llamada ‘construcción del oficio de alumno’. Un directivo expresa: “El grupo como entraron ahora no es lo mismo que a principio de año. Costó. Hay una resistencia de parte de ellos para empezar a estudiar. El año pasado fue muy complicado. Y notamos la diferencia.”. Desde la mirada de los jóvenes de los C1 y C2, hay acuerdo respecto a que hay una aceptación de las reglas de construcción del oficio de

alumno en relación con tareas y vínculos con pares y docentes. Dónde aparece cierta divergencia es en la solidez de la figura de estudiante incorporado a la lógica institucional. En general, los alumnos del C1 tienen temor respecto a su futuro escolar una vez que abandonen el Cesaj. “Nos gustaría seguir juntos y que el Cesaj llegué hasta 6to”. En cambio, los jóvenes del C2 están ansiosos por “subir” a la secundaria (la misma funciona en el piso superior del edificio que ocupa el Cesaj). Una posible hipótesis es que al estar la experiencia Cesaj en el mismo colegio, y al compartir profesores, los estudiantes lo ven como un recorrido natural. Cabe agregar que la localización del CESAJ también resulta condicionante de las posibilidades de articulación con el ciclo superior. De la encuesta tomada, se incrementarían las posibilidades de continuidad notablemente en los cesaj ubicados en la misma escuela.

Cuadro 2. Cambios en las trayectorias de los alumnos.

Po nderación	N ivel de concentrac en clase		Mo tivac. Cursado de la materia		Rel ac. Compañeros		Relac. Docentes		Apre ndizaje de contenidos prioritarios de la materia	
Mu y bueno	,33	0	1,33	0	7,33	0,67	9,3	4	2	4,67
Bu eno	4,7	4,7	3,33	8,67	9,33	2	1,3		2,7	0,67
Re gular	8	7,3	8	4,67	3,33	0,67			2,7	0,67
Ma lo		,67	,67	,33					,67	,67
N/ R		,33		,33		,67	,33	,3		
Tot										

al	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

Fuente: Elaboración propia, encuesta a docentes.

Cuadro 3- Percepción sobre el pasaje al ciclo superior según lugar de funcionamiento del CESAJ.

% que pasan al C.S	Funcionamiento del CESAJ			
	Dentro de la Escuela		Fuera de la escuela	
	Casos	%	Casos	%
Menos del 30%	0	,0		13,0
Entre el 30% y el 50%	6	7,3	9	41,3
Entre el 50% y el 70%	14	3,6	6	34,8
Más del 70%	2	,1		10,9
Total	22	100,0	6	100,0

Fuente: Elaboración propia, encuesta a docentes.

6- La perspectiva de los/as jóvenes.

En la construcción de relatos que los sujetos hacen a partir de sus vivencias en la escuela, la experiencia se ubica dentro de un universo de significados que entremezcla el mundo social y cultural en el que esta experiencia se genera. En los grupos focales

realizados en dos CESAJ, algunos estudiantes comentaron haber tenido problemas vinculares con personal de la escuela anterior. Uno de los relatos señala “Yo tuve un problema con mi preceptora, ella era muy discriminatoria conmigo en el colegio. Ya no aguantaba más”.

De este modo, se advierte que las causas por las que se acercan al CESAJ son variadas: por influencia de amigos que cursan en la institución, por recomendación de la escuela anterior, por insistencia de algún miembro de la familia, pero siempre en función de una situación problemática atravesada en el vínculo entre las instituciones anteriores y las posibilidades o perfiles de estos estudiantes. A partir de lo indagado en las cuatro instancias de grupos focales realizados con estudiantes de dos CESAJ, podemos advertir que existen similitudes en cuanto a las percepciones que giran en torno a las características de ambas instituciones. Por un lado, se destaca la percepción generalizada de que en los CESAJ existe mayor contención y paciencia frente a dificultades que tengan los estudiantes en términos afectivos, sociales o pedagógicos. Uno de los participantes afirma: “es muy diferente a otros colegios... Está más bueno... te ayudan más (...) los profesores, los preceptores... (...) te dan consejos...”. En este sentido, es general escuchar que los estudiantes de ambas instituciones expresen muy buenas referencias respecto de los referentes institucionales.

En las percepciones de los jóvenes sobre su propia experiencia educativa se presenta la valoración de estas instituciones en la medida que “le dieron lugar” o fueron aceptados sin demasiados o ningún cuestionamiento, algo que muchos estudiantes valoran; aceptación que, por otra parte, genera un movimiento subjetivo que subvierte el estigma de haberse sentido rechazados en otras instituciones. Por su parte, la mayoría de los estudiantes consultados afirma que los docentes faltan menos a clase que lo que ocurre en otras escuelas. No obstante, esta percepción generalizada es a veces cuestionada por algunos estudiantes (esto ocurre en ambas instituciones) cuando hacen referencia a la enseñanza y el aprendizaje: mientras que algunos expresan que aprenden más en el CESAJ al que asisten (en comparación a lo que aprendían en otras escuelas), otros opinan lo contrario. Desde la perspectiva de los estudiantes consultados, ni los tiempos dedicados al estudio o a la elaboración de trabajos prácticos, ni las instancias más flexibles de

evaluación, parecerían ser un aspecto significativo y que son elementos inherentes al cambio de formato y al régimen académico.

A modo de conclusiones provisionarias

Estudios realizados sobre estas instituciones educativas y diferentes actores (directivos, docentes, alumnos), relativizarían, en cierta medida, la consideración sobre el declive (Dubet. F, 2007) a partir de identificar ciertos efectos sociales que se producen en la experiencia escolar vinculados con la restitución del oficio de alumno, procesos de re-filiación social, y mayor legitimación de la autoridad docente. Por una parte, en la población de sectores sociales vulnerados se observa durante el tránsito y en la finalización del trayecto formativo altas expectativas de continuidad (al concluir los estudios secundarios) vinculadas a trayectos profesionales más identificados con “las típicas aspiraciones de los sectores medios”, quizá pueda representar un indicador de los efectos positivos que en estos adolescentes ha generado la propuesta de inclusión que les brindó la escuela, lo que nos conduce a pensar que puede llegar a ser relevante explorar –en próximas investigaciones– qué sucede con estas expectativas cuando, una vez que egresaron, se enfrentan con las exigencias y los obstáculos que –en términos de acceso y permanencia– plantean los estudios superiores.

Por otra parte, otro de los efectos sociales significativos se vincula al reconocimiento del otro y la confianza. En estas instituciones prima la intencionalidad y un derecho de conocer y o reconocer (Fraser, N, 2003) la individualidad de cada alumno, su contexto, sus diversas formas de relación con el conocimiento, sus ritmos, una personalización en la enseñanza. El discurso de los docentes no ata la visión de la inteligencia a un grupo social sino a la confianza (Cornu, L1999), la cual apela a supuestos afirmativos que tienen los equipos docentes sobre “las condiciones sociales para el aprendizaje”.

En línea con este aspecto se encuentra la restitución del oficio de alumno. La percepción de los chicos sobre la sobrevivencia en la escuela en tanto “alumnos”, remite a

la adquisición de valores, a una mejor socialización, y a la preparación para el futuro, que incluye la posibilidad de insertarse con éxito en estudios superiores y el mercado laboral. Esta cuestión permite abordar la construcción de la subjetividad en estos formatos y la conformación de cierto oficio para aprender en la escuela (Perrenoud, P ,2007), ciertamente perdido u olvidado luego de años de interrupción de su vida escolar o fracasos sucesivos. Otro elemento para considerar en estos estudios sobre nuevos formatos: la modificación del perfil social de la población adolescente y joven que asiste a estas instituciones. Si inicialmente fueron creados para los sectores mas vulnerados de la población, algunos indicios de este estudio (que surgen de entrevistas a docentes y tutores) dan cuenta que en los últimos años a estas ofertas educativas accederían sectores pauperizados (resultado de dinámicas de abandono y necesidad de finalización de los estudios secundarios), pero no los sectores más excluidos de la población.

BIBLIOGRAFÍA

ACHILLI, (1999) Práctica docente y diversidad sociocultural. Homosapiens. Rosario.

AUYERO, J, BERTI, F (2012) La violencia en los márgenes. Rústica. España

BRISCIOLI Y TOSCANO (2012) La escolarización secundaria obligatoria. Dos estudios sobre políticas destinadas al reingreso de adolescentes y jóvenes a la escuela en Argentina. Este trabajo fue seleccionado en la Convocatoria abierta para la presentación de escritos del Programa Grupos de Trabajo de CLACSO, para participar en la Primera Reunión del GT: POLÍTICAS EDUCATIVAS Y DESIGUALDAD EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, en el marco del Seminario Internacional: Políticas, Sujetos y Movimientos Sociales en el Nuevo Escenario Latinoamericano

BRISCIOLI, B (2010). “Tendencias en las trayectorias escolares de alumnos de escuelas de reingreso”. Ponencia presentada en el III Encuentro de Escribientes en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Paraná, 15 y 16 de abril de 2010.

CORNU, L (1999) *La confianza en las relaciones pedagógicas*. En Frigerio, G, Korinfeld, D *Construyendo un saber al interior de la escuela. Ensayos y Experiencias*. Novedades Educativas. Bs As.

CORBETTA, S (2009) *Territorio y Educación: la escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas* En LOPEZ, De Relaciones, actores y territorio. IIPE. Bs As

DUBET, F., (2007) *El declive y las mutaciones de la institución* *Revista de Antropología Social*, Vol. 16, sin mes, 2007, pp. 39-66 Universidad Complutense de Madrid. España

ESPINDOLA FERRER, F (2013) *Grietas” en el tejido social. Experiencias biográficas de jóvenes montevideanos desde los “lugares” del espacio social. Tesis de Doctorado. Colegio de Mexico. DF. Mexico.*

KRICHESKY M (2013) *La obligatoriedad de la educación secundaria en Buenos Aires. Perspectivas de la gestión y de los profesores de la Secundaria Básica*. UNIPE. OSL. Bs As

KRICHESKY, M. (2011) *Formatos institucionales e inclusión educativa en la zona sur de la Ciudad de Bs As*. Dirección de Investigación. Gobierno de la Ciudad de Bs As.

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

MONTES, N, ZIEGLER,S. *Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa*. RMIE, OCTUBRE-DICIEMBRE 2010, VOL. 15, NÚM. 47, PP. 1075-1092.

PASCUAL; L (coord.) (2009) *Sentidos en torno a la obligatoriedad de la escuela media*. Buenos Aires: DNIECE / Ministerio de Educación

PERAZZA, R (2009): *Notas para reflexionar sobre las políticas de inclusión educativa en los países de América Latina. La experiencia de los programas de aceleración de aprendizajes*

*Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación -
Volumen 7, Número 4*

PEREZ SOSTO ROMERO, G (2012) Futuros Inciertos. Informe sobre vulnerabilidad, precariedad y desafiliación de los jóvenes en el Conurbano bonaerense - 1a ed. - Buenos Aires: Aulas y Andamios; Catálogos

PERRENOUD, P ,2007. Pedagogía diferenciada. De las intenciones a la acción. Popular. Madrid

SITTEAL, (2008) Sistemas de información de tendencias educativas en A Latina La Escuela y los adolescentes, Informe sobre tendencias educativas. IPE. UNESCO: Bs As

TERIGGI: F (2012) Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En revista Propuesta Educativa 21. Bs As

TERIGGI: F (2010) El saber pedagógico frente a la crisis de monocromía En Frigerio, G, Diker, G. Educar: saberes alterados. Del estante editorial

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

UNICEF. UNIVERSIDAD NACIONAL GENERAL SARMIENTO. 2012. Adolescentes y secundaria obligatoria. Centros de escolarización para adolescentes y jóvenes Bs As. Argentina.

ⁱ El proyecto cuenta con el apoyo de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) y la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires. Se encuentra bajo la Dirección de Marcelo Krichesky. El equipo de investigación se encuentra conformado por Maderna, F, Pérez, A, Giangreco, S., Greco, M, Nin, C, Krichesky, M y Scasso, M