



Revista de Investigación Educativa 18

enero-junio, 2014 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz

© Todos los Derechos Reservados

Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

Redefiniciones del mérito en secundaria: el lugar del esfuerzo en las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires

Mag. Mariana Nobile

Investigadora

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina

mnobile@flacso.org.ar

El presente artículo aborda la redefinición del mérito en un conjunto de escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, conocidas como Escuelas de Reingreso, resultado de una política de inclusión en la escuela secundaria de jóvenes que han quedado fuera del sistema –en su mayoría provenientes de sectores populares con responsabilidades laborales y/o familiares tempranas. A partir del análisis de las entrevistas realizadas a los equipos docentes y estudiantes, se reconstruyen los rasgos que van definiendo lo meritorio en estas instituciones, delineando así un patrón de alumno esperable. El esfuerzo de los estudiantes cobra centralidad, pero no sólo aquel relacionado con las tareas estrictamente escolares, sino particularmente el esfuerzo extraescolar que los estudiantes realizan a fin de sostener su escolarización, el cual se vuelve parcialmente canjeable en términos académicos. Esta redefinición no está exenta de tensiones, ya que cobra centralidad en la definición de quienes logran permanecer en estas escuelas.

Palabras clave: Argentina, educación media, sociología de la educación, jóvenes, integración educativa.

This paper addresses the issue of the redefinition of merit in a set of schools in the City of Buenos Aires, known as “Schools for Returning Students”, a result of a policy of inclusion in secondary school to those youngsters who are outside the system –most of them from popular sectors who have to work and/or already have an early family. From the analysis of interviews with students and teaching staff, are reconstructed traits that are defining the merit in these institutions, thus delineating a pattern of expected student. The effort done by the students become central, not only that related to the strictly academic tasks, but also the effort that students do outside school in order to sustain their schooling, which becomes partially exchangeable in academic terms. This redefinition becomes relevant in defining who manage to stay in these schools.

Key words: Argentine, secondary school, sociology of education, youth, educational integration.

Recibido: 09 de marzo de 2013 | **Aceptado:** 11 de junio de 2013

Redefiniciones del mérito en secundaria: el lugar del esfuerzo en las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires

Introducción

La escuela secundaria argentina viene atravesando un proceso de masificación desde mediados del siglo XX, que tensiona su matriz elitista y selectiva. La reciente condición de obligatoriedad del nivel intensifica dicho proceso, a la vez que le asigna nuevos ribetes,¹ estableciendo un escenario diferente, ya que hoy en día el nivel secundario debe incluir a todos los jóvenes en un contexto social y educativo signado por la desigualdad y la fragmentación del sistema (Tiramonti, 2004).

Este nuevo escenario obliga a los gobiernos de las diferentes jurisdicciones a ensayar estrategias para incorporar a la población que no se encuentra asistiendo al nivel medio de educación. En 2004 la Ciudad Autónoma de Buenos Aires crea ocho escuelas secundarias conocidas como Escuelas de Reingreso (ER), orientadas a atender a la población entre 16 y 18 años que ha quedado fuera del sistema educativo al menos por un ciclo lectivo.

Estas escuelas presentan variaciones en el formato escolar tradicional, las cuales fueron introducidas con el propósito de subsanar algunos aspectos de la forma organizacional del nivel secundario que tendían a expulsar a parte de su matrícula.² Las

1. La Ciudad de Buenos Aires fue la primera jurisdicción argentina en promulgar la obligatoriedad de todo el nivel medio en 2002 (Ley N° 898/02). Recién en diciembre de 2006, con la Ley Nacional de Educación (N° 26.206/06) la condición de obligatoriedad se extiende a todo el territorio nacional.

2. El diseño del plan experimental de las ER se realizó observando las razones por las cuales la población escolar a la que está orientada había quedado fuera del sistema educativo. Entre estas razones encontramos las repitencias reiteradas, la falta de asistencia regular, la sobreedad, las dificultades para combinar los estudios secundarios con otras responsabilidades, ya sean familiares o laborales. De este modo, el formato escolar de las ER presenta las siguientes características con el propósito de modificar algunos de los rasgos más expulsivos del modelo organizacional del secundario: tamaño pequeño, tanto de las escuelas como del grupo de alumnos por clase; cursado por medio de trayectos formativos personalizados, donde cada alumno cursa a partir de ciertas correlatividades estipuladas, eliminando la situación de repitencia; designación docente por cargo, que permite horas de trabajo institucional extra-clase, superando las dificultades que trae la contratación docente por horas cátedra, lo que obliga a los profesores a trasladarse de una institución a otra; creación de espacios para clases de apoyo, tutorías y talleres. Esto resulta en un dispositivo de fuerte acompañamiento y seguimiento de las trayectorias de los estudiantes.

características estructurales de este formato –como el cursado por trayecto personalizado, el tamaño pequeño de las clases y las escuelas, la designación docente por medio de cargos, los espacios de apoyo y tutorías– habilitan la construcción de relaciones más estrechas y de conocimiento personal entre docentes y estudiantes. Este tipo de vínculos deriva de una estrategia de personalización, que conlleva, por parte de los docentes, la asunción de ciertos rasgos que lo configuran como “docente de reingreso” (Arroyo & Poliak, 2011; Nobile, 2011). Entre estos rasgos encontramos la suspensión de las miradas estigmatizadoras en torno a los jóvenes de sectores populares –miradas que circulan socialmente relacionando jóvenes pobres con delincuencia–, al mismo tiempo que no se los responsabiliza de sus fracasos anteriores, sino que aluden a que la falla está en el sistema educativo. Esta suspensión de los estigmas lleva a que los docentes asuman una actitud de confianza frente a los alumnos, basada en las expectativas acerca de su comportamiento. Las miradas docentes vigentes colaboran en la definición de un nuevo patrón de alumno, definición que se establece a partir de una delimitación específica de aquello concebido como meritorio. Este patrón conlleva la instalación de una nueva frontera de inclusión-exclusión, donde sólo aquellos jóvenes que logran asumir los rasgos de dicho patrón permanecen en las escuelas.

A lo largo del presente trabajo presentaremos, en primer lugar, el papel del mérito en las sociedades democráticas modernas; luego observaremos cómo se define éste en las ER, observando particularmente el lugar que ocupa el esfuerzo –tanto al interior como al exterior del espacio escolar– para permanecer allí; en tercer lugar, observaremos las tensiones que atraviesan estas escuelas, derivadas de los modos como se evalúa el mérito, para finalmente presentar las conclusiones y las nuevas interrogantes que se plantean a partir del análisis realizado.³

1. El papel de la meritocracia en las sociedades modernas

La emergencia de la sociedad moderna marca un cambio en el criterio de distribución de las personas en la estructura social. Si en las sociedades aristocráticas la pertenencia

3. Este análisis deriva de las 42 entrevistas llevadas a cabo con los diferentes integrantes del equipo docente, al igual que con los estudiantes. El trabajo de campo se realizó en cinco de los ocho establecimientos denominados Escuelas de Reingreso entre los meses de febrero y abril de 2007, en el marco del proyecto *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina* (FLACSO / Fundación Carolina de España), dirigido por Guillermina Tiramonti. El mismo consistió en la realización de observaciones y de 11 entrevistas a directivos (directores, vicedirectores y asesores pedagógicos), 12 a docentes y 19 a estudiantes.

cia a ciertos sectores privilegiados estaba dada por el nacimiento, por la posesión de “sangre azul”, las sociedades modernas instalan nuevos mecanismos que están dados, más que nada, por las posibilidades individuales de destacarse y ser exitoso en alguna de las esferas de la vida. Hobsbawm (2003) señala que el resultado más importante de las dos revoluciones –la francesa y la industrial– fue el surgimiento de la carrera “abierta al talento”, donde el mérito triunfa sobre el nacimiento y el parentesco, permitiendo que hombres de origen modesto accedan –tanto por medio de la instrucción como por el éxito en la esfera de los negocios– a espacios y consumos que antes les estaban vedados. Esto representa el “pasaje de una sociedad de estatus transmitido a una sociedad de estatus adquirido” (Dubet & Martuccelli, 1998, p. 403).

De este modo, el mérito se establece como el criterio central para la jerarquización social en las sociedades democráticas, negando todo valor a variables sociales como el origen, el poder político, la posición social o económica. Esto va llevando a la difusión de una ideología meritocrática, que acepta sólo como legítimas y deseables las jerarquías derivadas de los rendimientos individuales (Barbosa, 1999; Dubet, 2011).

El término “meritocracia” fue acuñado por Michael Young (1967), a finales de los cincuenta, quien a través de un ensayo satírico, *The Rise of Meritocracy*, se propuso advertir acerca de los peligros que encierra la aplicación del principio del mérito para la selección y distribución de las personas en la sociedad. Entre otros, señalaba el cambio que ello implicaría en la configuración de las clases sociales, despojando a las clases bajas de líderes que pudieran pelear por sus derechos y necesidades; así como las implicaciones que el mismo proceso de selección tiene para la estima personal de quienes no salen airoso del proceso de evaluación y selección, ya que el reconocimiento del éxito de uno implica el rechazo de muchos. De ser llevado al extremo, el principio meritocrático resultaría en la conformación de una “aristocracia de talento” (Young, 1967, p. 48).

Si bien Young buscaba imprimirle una connotación negativa al término “meritocracia”, éste ha entrado en la circulación general no necesariamente revestido de dicho sentido.⁴ La antropóloga brasileña Livia Barbosa (1999) hace una distinción entre la meritocracia como sistema y orden resultante de la implementación del mérito como criterio fundamental de jerarquización social, y la meritocracia como ideología, la cual designa al mérito como el valor universal y el criterio considerado moralmen-

4. Es interesante observar cómo Young, miembro del Partido Laborista, en el año 2001 escribe una columna en el diario inglés *The Guardian*, pidiéndole al entonces primer ministro laborista Tony Blair que haga a un lado el uso del término “meritocracia” en su discurso público, o al menos, que reconozca los aspectos negativos de ese modo de jerarquización social.

te correcto por todos. En las sociedades individualistas modernas la meritocracia en tanto ideología se encuentra ampliamente difundida.

La escuela de masas moderna, desde el momento en que se volvió obligatoria, como señala Young (1967), ha jugado un papel central en la consecución del proceso de selección social a partir del mérito, al ser la encargada no sólo de formar ciudadanos y trabajadores sino de promocionar socialmente a los “más capaces”. Para este autor, la definición de mérito está integrada por dos componentes, la inteligencia y el esfuerzo (1967, p. 94). La ideología de los talentos naturales, que valoriza fuertemente el primero de estos componentes, ha tenido una presencia relevante en el sistema escolar (Kaplan, 1997), aportando a la creencia de que la escuela selecciona a los más capaces y a los más productivos, promoviendo el desarrollo de los talentos individuales. De esta manera, los resultados escolares pasan a ser la única fuente legítima del éxito y de los privilegios; por tanto, otorgan legitimidad a las diferencias socioeconómicas y de estatus que prevalecen en la sociedad.

Un trabajo clásico señala que la escuela burguesa se presenta como única y unificadora (Baudelot & Establet, 1990), es decir, se mantiene la ficción de que a la escuela llegan todos, todos reciben la misma instrucción y formación, lo cual unifica a los sujetos por un lado, pero por otro, las diferencias de rendimiento individual generan desigualdades legítimas entre ellos. La escuela está abierta para todos, pero sólo unos pocos transitan toda la extensión de la carrera académica; quienes lo hacen son los que para el sistema poseen ciertos talentos que los destinan a ocupar dichos lugares. Esa representación no hace más que ocultar otros mecanismos de selección social. Bourdieu (1990) señalaba que el mecanismo de selección a través del capital cultural propio del sistema escolar se ocultaba tras el “racismo de la inteligencia”, ya que se hace pasar a los exitosos –quienes detentan el capital cultural que imparte la escuela– como los “inteligentes”, los naturalmente dotados de las capacidades necesarias para enfrentar los desafíos que les plantea la escuela. A pesar de los aportes que la sociología de la educación ha realizado para dar cuenta de los mecanismos de selección escolar, mostrando que ésta no se realizaba simplemente según el mérito individual (Althusser, 1975; Bourdieu & Passeron, 1998; Willis, 1988, entre otros), la creencia en que los resultados escolares reflejan los talentos y esfuerzos individuales está fuertemente arraigada en el imaginario social (Baczko, 1999).⁵

5. Bronislaw Baczko considera los imaginarios sociales como un aspecto de la vida social, los cuales “son referencias específicas en el vasto sistema simbólico que produce toda colectividad y a través de la cual ella ‘se percibe, se divide y elabora sus finalidades’ (Mauss). De este modo, a través de los imaginarios sociales, una colectividad designa su identidad elaborando una representación de sí misma; marca la distribución de los papeles y las posiciones sociales; expresa e impone ciertas creencias

François Dubet (2005) señala que la “igualdad meritocrática de oportunidades” es una “ficción” necesaria para que el sistema funcione. Los alumnos se encuentran atravesados por una fuerte contradicción ya que, por un lado, son considerados iguales, pero por otro, son obligados a participar en una competencia escolar para volverlos desiguales. Esta contradicción sólo puede ser solucionada a partir de definir una ficción creíble: “La ficción más eficaz y la más común consiste en hacer como si los resultados escolares de los alumnos fueran consecuencia directa de su trabajo, de su coraje, de su atención, en resumen, de todo lo que realizan libremente en su trabajo escolar” (Dubet, 2005, p. 33). Este “como si” hace posible la legitimación de las desigualdades sancionadas por el sistema escolar, por tanto, las dificultades se presentan cuando nos preguntamos acerca de las mejores maneras para evaluar el mérito. ¿Cómo se evalúa? ¿Qué cosas se tienen en cuenta?

No parece tan sencillo establecer qué entendemos por mérito y cómo lo evaluamos. Podemos señalar que la definición del mérito, especialmente en el marco del sistema escolar, no asume una definición invariable y universal. Para Barbosa (1999) prevalecen dos maneras de evaluarlo, y, desde nuestro punto de vista, de definirlo. Una de ellas considera que a la hora de evaluar el mérito sólo deben ser tenidos en cuenta los resultados, independientemente de las circunstancias sociales en las cuales el sujeto actúa –lo que para Dubet (2005; 2011) sería la asunción del modelo de la “igualdad meritocrática de oportunidades”. En el contexto escolar, esta forma de evaluar el mérito se traduce en la valoración de los rendimientos escolares estrictamente académicos, la obtención de buenas notas, e incluso la búsqueda de la excelencia académica, prevaleciendo detrás la idea de que se está evaluando el talento y las cualidades individuales de cada alumno. La otra forma posible de evaluación de los desempeños tiene en cuenta las condiciones sociales en las que los individuos se desenvuelven; en cierta medida, esta forma de definición y evaluación del mérito hace eco de las desigualdades sociales y sus efectos en el contexto escolar. Más adelante retomaremos esta distinción con el propósito de resaltar las diferentes formas de concebir y evaluar el mérito que prevalecen en el sistema educativo, particularmente en las ER.

En relación con el lugar de la ideología meritocrática en Argentina, podemos afirmar que la misma está ampliamente difundida.⁶ De hecho, un estudio realizado años

comunes [...] es igualmente una pieza efectiva y eficaz del dispositivo de control de la vida colectiva, y en especial del ejercicio del poder. Por consiguiente, es el *lugar* de los conflictos sociales y *una de las cuestiones que están en juego en esos conflictos*” (1999, p. 28).

6. En Argentina tiende a prevalecer un imaginario igualitarista que formalmente garantiza el acceso de todos a los espacios escolares y a las posiciones de poder, pero otras lógicas vinculadas a las relaciones personales o familiares tienden a intervenir –ejemplo de ello puede ser la distribución de cargos públicos

atrás (Kessler, 2007) muestra que esta ideología sigue prevaleciendo en nuestro país como principio de justicia distributiva no sólo en el ámbito educativo, sino en casi todas las esferas de la vida –trabajo, impuestos, inversiones–, salvo en aquella donde entra en juego la vida humana. Esto puede deberse a su historia. Hacia fines del siglo XIX y principios del XX, la llegada de numerosos contingentes de inmigrantes provenientes de diversos países de Europa, puso en marcha una política tendiente a la homogeneización de la población (Tedesco, 1970; Sarlo, 1998), que tuvo a la educación elemental obligatoria y gratuita entre sus principales dispositivos.

Históricamente, la educación en Argentina ha jugado el papel de promoción del ascenso social de los “meritorios”. Las condiciones socioeconómicas prevalecientes en dicho contexto histórico, especialmente las generadas a partir de la expansión de la educación pública, permitió la “aventura del ascenso” (Romero, 1999) a gran parte de los inmigrantes que llegaron al país. De este modo, “la educación primaria permitía superar la barrera idiomática que segregaba a los padres; la secundaria abría las puertas al empleo público o al puesto de maestra [...] La universitaria, y el título de doctor, era la llave mágica que permitía ingresar a los círculos cerrados de la sociedad constituida” (Romero, 1999, p. 29). La frase “*m’hijo el doctor*” refleja fuertemente las posibilidades realizadas de aquellos que recién llegados al país pudieron aspirar a alcanzar posiciones de prestigio social, conformando el grupo de “becarios” elegidos por su mérito personal para desafiar su destino de clase.⁷

A lo largo del siglo XX esas condiciones originales fueron mutando, pero la “aventura del ascenso” siguió presente hasta bien entrado el siglo. La expansión de la oferta educativa y la extensión de las trayectorias al interior del sistema fueron incorporando nuevos sectores sociales al nivel secundario, permitiéndoles la inserción en la esfera económica. En las últimas décadas, los procesos de fragmentación, polarización y pauperización de la población en Argentina redujeron las posibilidades de movilidad social ascendente, quedando en evidencia una disyunción entre la educación y el mercado de trabajo (Kessler, 2010). Por tanto, se ha dado una democratización del acceso al nivel secundario, pero a partir de una inclusión en circuitos diferenciados, combinados con altos niveles de abandono (Acosta, 2011; Tiramonti, 2009).

entre familiares. De hecho, en el estudio llevado a cabo por Kessler (2007), el discurso que diagnostica cierta “decadencia nacional” alude a que ésta se debe a la implementación “imperfecta” del criterio meritocrático para elegir a los que asumen puestos clave. De este modo, para este discurso la vigencia plena de la meritocracia permitiría la (re)fundación de un “país en serio” donde rijan “premios y castigos”.

7. Gluz (2006) señala que las becas escolares estuvieron presentes desde los orígenes del sistema educativo. El criterio de selección de los beneficiarios estaba en función del principio meritocrático, asumiendo un carácter de premio a los “pobres meritorios”, posibilitándoles así el ascenso social.

En las últimas décadas, se vienen implementando estrategias para alcanzar la inclusión de los jóvenes al nivel secundario obligatorio –las ER se enmarcan dentro de estas estrategias–, pero los desempeños escolares aún siguen reflejando las desigualdades sociales y culturales, ya que la escuela no ha logrado neutralizar los efectos de éstas sobre las desigualdades escolares.

Estas instituciones buscan reincorporar a quienes vivenciaron experiencias de “fracaso” en el sistema educativo, a quienes, en edad de asistir al secundario, no lo están haciendo. Constituyen un nuevo grupo de escuelas que buscan atender a aquellos que “se caen” de la escuela secundaria tradicional. De este modo, las ER serían instituciones que buscan hacer efectivo el derecho a la educación de un conjunto de jóvenes que lo han visto vulnerado, buscando subsanar algunos efectos excluyentes de la escuela secundaria tradicional. El diseño de estos organismos tuvo en cuenta las condiciones de escolarización de estos jóvenes que quedaron fuera de la escuela secundaria “tradicional”, la cual no fue capaz de incluir a aquella población para la que no estuvo pensada. Recordemos que el nivel secundario tiene un origen elitista, y estaba destinado a una minoría proveniente de los sectores altos de la sociedad dedicada exclusivamente a sus estudios. De este modo, el proceso de selección de la escuela secundaria fue dejando fuera del sistema a jóvenes que no podían cumplir con los requisitos de ese modelo institucional –cursado simultáneo de más de una docena de espacios curriculares, asistencia regular de cursado, entre otros. Las narrativas de estos estudiantes reflejan ese proceso de selección llevado a cabo por la escuela a través de un discurso de autorresponsabilización de los rendimientos escolares previos, donde el haber quedado fuera de la institución siempre se debió a razones individuales.

La creación e implementación de esta política educativa de reingreso tuvo en su seno una mirada acerca de los problemas vigentes en el nivel medio de escolarización, que llevó a salirse de una definición individualista del fracaso escolar, con el propósito de poner el foco en las falencias del mismo sistema para garantizar condiciones de escolarización adecuadas para todos los jóvenes. De esta manera, quienes llegan a reingreso no son vistos como los “culpables” de sus reiterados fracasos. Este diagnóstico se vuelve funcional al tipo de trabajo que deben realizar las escuelas y a la legitimación de la misma propuesta, ya que la creación de escuelas con un formato particular está fundamentada en que el sistema y la sociedad les fallaron, y por ende, buscan reparar dicha falla brindándoles oportunidades renovadas. Esta definición, como veremos a lo largo del trabajo, se ve tensionada por los modos en que se define y evalúa el mérito en estas escuelas.

2. El mérito en las ER: el esfuerzo como protagonista

Las ER, como ya señalamos con anterioridad, son instituciones que han tendido a modificar algunos rasgos de la forma escolar moderna a fin de reincorporar a la población que fue quedado fuera del sistema por los aspectos expulsivos de su modelo organizacional. Nos preguntamos qué pasa con este rasgo esencial de la escuela que es el mérito. ¿Qué sucede al interior de las escuelas? ¿Se reproduce la misma concepción del mérito que en otras instituciones? ¿Hay redefiniciones del mismo? Si retomamos la fórmula de Young, inteligencia más esfuerzo, ¿qué papel juega “la inteligencia” y cuál el “esfuerzo”? ¿A qué se considera esfuerzo?, ¿sólo a aquel que se ve traducido en el rendimiento académico?, ¿es aquel que los estudiantes realizan al interior de la escuela?

Partiendo de la hipótesis en torno a la configuración fragmentada⁸ que presenta el sistema educativo argentino (Tiramonti, 2004), un aspecto que asumiría rasgos particulares en cada fragmento socioeducativo sería aquel relativo al mérito, a lo que se valora al interior de cada institución para la promoción de los alumnos. En el caso de las ER, el material de campo revelado nos muestra que en estas escuelas parecería cobrar un protagonismo particular la valoración del esfuerzo.

Son chicos que se esfuerzan mucho. El chico que viene es un chico que se esfuerza, que tiene ganas, que puede empezar y que necesita mucho acompañamiento, esto del apoyo, de estar cerca, del afecto, de sentir que hay una contención los ayuda muchísimo. (Asesora Pedagógica, Escuela 3, comunicación personal, 28 de marzo, 2007)

El chico se está matando, tiene que salir de clases, después pedir los apuntes. (Directora, Escuela 2, comunicación personal, 2 de marzo, 2007).

A partir del material de las entrevistas, pudimos observar que los docentes realizan una apuesta por sus alumnos, un voto de confianza en su escolarización, a fin de que puedan alcanzar la finalización de sus estudios secundarios. Pero esta apuesta que los docentes realizan sobre el aprendizaje de sus alumnos no es totalmente gratuita. Para que se mantenga en el tiempo, la confianza está condicionada por un aspecto clave: el esfuerzo que los alumnos demuestren en su escolarización. Es en este proceso de construcción de confianza y apoyo sostenido donde vemos que el esfuerzo se vuelve

8. Las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales acaecidas en las últimas décadas en Argentina, han tendido a fragmentar el sistema educativo. De este modo, no pareciera existir un campo integrado que otorgue un sentido común y universal al conjunto de las instituciones educativas, sino más bien la coexistencia de fragmentos con muy poca continuidad y contacto entre ellos. Cada fragmento se caracteriza por ser un agregado institucional con un patrón cultural propio a partir del cual se establece una frontera de referencia (Tiramonti, 2004).

un componente esencial de la construcción del mérito que se hace en estas escuelas, constituyéndose en un elemento crucial para el patrón de alumno que configuran estas instituciones. Los esfuerzos, tanto aquellos que se hacen en la escuela como –casi podríamos decir especialmente– los que hacen en su vida extraescolar, adquieren una relevancia que no pareciera ser igual al del resto de las instituciones. El apoyo que los profesores brindan a sus alumnos, la renovación de las oportunidades, se sostienen a lo largo del tiempo si los alumnos demuestran voluntad, esfuerzo, compromiso, ganas de salir adelante.

El sostener la escolaridad a pesar de todas las adversidades es algo especialmente valorado; muchos de los jóvenes que asisten a estas escuelas realizan un verdadero sacrificio para sacar adelante sus estudios, ya sea porque se ven obligados a combinar las responsabilidades escolares con otras de orden familiar (por ejemplo, maternidad/paternidad, cuidado de hermanos) y/o laboral (realizando generalmente trabajos precarios). Como veremos, el sostenimiento de la apuesta de confianza se renueva por parte de los docentes si los alumnos demuestran en contrapartida una cuota de esfuerzo y voluntad.

La mirada docente acerca del esfuerzo que hacen sus alumnos posee diferentes aristas. A continuación observaremos que no sólo el esfuerzo que se hace dentro de la escuela, sino algunos aspectos de la vida por fuera de la institución también son considerados como válidos para afrontar la experiencia de tránsito por las ER, lo cual da cuenta de que las fronteras entre un adentro y un afuera escolar asumen nuevas expresiones.

2.1. El esfuerzo interno: el rendimiento escolar

Detengámonos a analizar lo que pasa con los desempeños de los alumnos al interior de las ER. ¿Qué se valora?, ¿en qué consiste ese esfuerzo “estrictamente” escolar que deben realizar los alumnos para salir adelante en su escolarización?

El mérito acá no está asociado necesariamente a la obtención de buenas notas ni a alcanzar niveles de excelencia académica, como en otros fragmentos educativos (Ziegler, 2012), sino a la demostración de esfuerzo e interés en el sostenimiento de su estadía en la escuela. Por supuesto que algo de los requerimientos académicos está presente, pero la apuesta docente no está sostenida por los buenos resultados, sino por el compromiso y el esfuerzo que el alumno tiene que poner en juego.

Las exigencias académicas de las ER consisten más que nada en la presencia, en el seguimiento de las clases, en tener la carpeta al día. Cuando preguntamos a los docentes los modos de evaluar a sus alumnos, señalan que implementan diversas formas

de evaluación, no es sólo la nota de un examen lo que vale (lo que se daría también en otras instituciones educativas). Vale la carpeta, el seguimiento, la presencia en clase, las actitudes, aspectos que se traducen en la nota de “concepto” del alumno y que están asociados con la dimensión disciplinaria de la escuela.

En general voy evaluando el trabajo, eh... hago una evaluación de las tradicionales, porque también para que ellos tengan el *training*, pero voy evaluando el trabajo, las actividades que van haciendo, el cuadernillo. (Docente 3, Escuela 3, comunicación personal, 3 de abril, 2007)

[La evaluación] es permanente y continua. Yo les digo, se evalúa las actitudes, la presencia, el cumplir con una tarea y ellos valoran eso, vienen contentos cuando hacen alguna tarea, así que [...] es todo muy pactado, si algún día un chico no puede hacer la prueba por algún problema “bueno, lo hacemos para la próxima vez”. El tema de la flexibilidad, si no el chico se cierra y chau, se acabó el chico con la materia. [En la evaluación tengo en cuenta] el tema de la actitud, el tema de la presencia del chico en la clase, la participación; de repente, les hago hacer una carpeta lo más prolija que puedan y van, se van mejorando entre ellos. Y aparte el tema de que, las evaluaciones, a ver si entendieron. (Docente 3, Escuela 4, comunicación personal, 26 de marzo, 2007)

Lo expresado por los docentes nos permite reconstruir algunos rasgos que constituyen el patrón de alumno prevaleciente en las ER y el tipo de vínculo que se diagrama. Por un lado, al interior de la escuela, se valoran las actitudes y la presencia, el demostrar interés en la clase, el realizar las tareas y participar de las actividades, aspectos que hacen al “concepto del alumno”. Esta idea nos remite a los rasgos que delimitan lo deseable y esperable de los estudiantes, donde habría un mayor predominio del esfuerzo en lugar del rendimiento académico (Gluz, 2006),⁹ es decir, ciertos aspectos actitudinales se traducen en valoraciones académicas.

Por otro lado, vemos la flexibilidad que impera en la diagramación de las clases y en la evaluación. El docente no planifica su clase y la imparte a sus alumnos con independencia de lo que ellos puedan realizar, sino que la definición de las mismas

9. Un aspecto similar encuentra Nora Gluz (2006) en su trabajo sobre el programa de becas escolares implementado en la Ciudad de Buenos Aires, donde observa que hay un predominio del esfuerzo por sobre el rendimiento, lo cual se explica en parte en el caso de los docentes, porque se representan estas facetas del oficio del alumno –el esfuerzo y la conducta– como ligadas a la voluntad personal, como un aspecto exigible (p. 133). El esfuerzo es representado como el cumplimiento de la dimensión conductual del oficio del alumno, lo que en los casos que ella analiza se traduce en una mirada descendiente que favorece el desarrollo de expectativas degradadas de rendimiento. Es a esto a lo que la autora denomina “meritocracia residual”, donde reaparecen expresiones de la lógica meritocrática, pero ya el mérito aparece en términos de esfuerzo y no de rendimiento académico.

es algo dinámico. La postura que imperaba –y todavía persiste en algunos docentes del sistema– que decía “yo lo di, entendiste, bien, y si no, no es mi problema”, parece quedar a un lado en las ER. El docente no pareciera tener intenciones de dejar en evidencia las dificultades de los estudiantes, sino que hay un ida y vuelta, un proceso de negociación constante que permite vislumbrar la presencia de un contrato implícito que habilita a construir y sostener el vínculo a lo largo del tiempo. Mientras se esfuerzan, las condiciones del trabajo escolar se pueden redefinir. Esto, a su vez, refleja los cambios que sufre actualmente la autoridad docente, la cual ya no está dada por el rol que el profesor desempeña en la institución (Dubet, 2006), sino que apela a la negociación a fin de lograr el reconocimiento de la autoridad por parte de los alumnos (Noel, Lionetti & Gallo, 2006). Ellos son conscientes de este aspecto de la relación con los docentes, animándose a negociar con ellos para llegar a un arreglo. Como señala una alumna:

O por ahí, el tema evaluación, o el tema del recuperatorio, llegás a un arreglo, no es que “mañana es el recuperatorio, estudien todo”. Eso es lo que yo siento. Me siento más tranquila. (Alumna 1, Escuela 5, comunicación personal, 24 de abril, 2007)

La primacía de la negociación en torno a las formas de trabajo escolar es un elemento presente en los vínculos que se construyen entre docentes y alumnos, lo cual está asociado a los rasgos que los docentes asumen para trabajar en estas escuelas. La indulgencia hacia los alumnos es una actitud que condiciona la evaluación y la exigencia académica, tendiendo a primar “lo humano”; es decir, la situación por la que atraviesa cada estudiante es un elemento a considerar a la hora de evaluar y exigir.

Otro aspecto que señalan los alumnos como particular en estas escuelas es el que refiere a las tareas escolares. Muchos de ellos señalan que pocas veces les dan deberes para hacer en la casa ni les piden estudiar mucho fuera; los mismos alumnos van percibiendo lo que es necesario para poder transitar con éxito en estas escuelas. Con estar en clase, prestar atención, asistir a apoyo si es necesario, basta para sostener la escolaridad y salir adelante.

[Esta escuela] es más sencilla, o sea no es una exigencia como la que tenés en un colegio común. Es más fácil. [...] no es colegio difícil, si vos estás dentro del aula no tenés que agarrar la carpeta y ponerte a estudiar, si el profesor te explica, si no entendés tenés que hacer apoyo, vas hacer apoyo y te explica el profesor de apoyo, o sea no es difícil. En cambio en un colegio común no tenías una clase de apoyo. Tenías que ir a rebuscarla, pagar un profesor particular o con un amigo que entiende y te haga la gamba¹⁰ y te explique. Acá no, acá vos entendés. Si estás dentro de

10. “Hacer la gamba” es una expresión informal que alude a brindar apoyo y ayuda a otro.

un aula y prestás atención entendés. (Alumno 3, Escuela 4, comunicación personal, 20 de marzo, 2007)

Como vemos, la lectura que muchos estudiantes hacen es que esta escuela “es más fácil, te exigen menos”. En contraste con esta lectura, los docentes de las ER parten del diagnóstico de que el tiempo de estudio del que disponen los alumnos fuera de la institución es limitado y la apuesta fuerte está en aprovechar al máximo el tiempo que permanecen en la escuela.

El problema que tenemos en general con los chicos es lograr que no falten. Es lo que más nos cuesta. En la nocturna es muy habitual que falten por cuestiones de trabajo, por ejemplo, porque la mayoría trabaja o porque tienen hijos y bueno, que se enferma, o que pasa algo, que llueve, entonces es muy difícil a veces avanzar por eso. Porque un día te vienen la mitad y a la otra clase te viene la otra mitad, la que faltó y falta esta; entonces como que tenés que volver a repetir la clase, y cuesta a veces el avance por esto, porque si no los tenés que dejar afuera y en general son chicos que no podés mandarlos a hacer mucho trabajo en casa, el trabajo se hace en la escuela. Entonces, la tarea la hacemos entre todos, la hacemos en clase con la supervisión del docente, es muy difícil que les puedas mandar a hacer tarea, porque bueno, también esta situación de que trabajan o que no tienen tiempo. (Docente 3, Escuela 3, comunicación personal, 3 de abril, 2007)

Los docentes intentan, por un lado, alcanzar cierta regularidad en la asistencia de los estudiantes, y por el otro, aprovechar al máximo el tiempo que están en la escuela, ya que es en ese tiempo cuando van a poder lograr que aprendan y comprendan los contenidos. De esta postura deriva el acompañamiento que se busca brindar a los alumnos durante el tiempo que pasan en la institución, lo cual se refleja en la frase de esta docente: “la tarea la hacemos entre todos”.

Este aprovechamiento al máximo del tiempo escolar da cuenta del carácter “acotado” que la institución, especialmente el nivel secundario, adopta para los jóvenes de sectores populares. La experiencia escolar se reduce al tiempo transcurrido en las clases, en el edificio “escuela”, quedando acotada al espacio físico de ésta. Como señala Saraví (2009), “realizar tareas en la casa, estudiar para las clases, o hacer de lo vivido en la escuela tema de conversación con los padres, son prácticas que quedan fuera de la experiencia escolar de estos [...] jóvenes. Se trata de una escuela acotada, de la cual estas prácticas no forman parte” (p. 215). Este acotamiento de la escuela en la vida de los estudiantes de las ER puede deberse a las responsabilidades laborales que los jóvenes de sectores populares deben asumir a una edad más temprana en relación con los provenientes de otros sectores. La posibilidad de vivir una moratoria social está fuertemente sesgada por la pertenencia de clase (Margulis, 1996).

2.2. El esfuerzo extraescolar

Hasta aquí hemos observado lo referido al esfuerzo que podemos llamar “interno”, es decir, aquellas acciones que los alumnos deben realizar en el espacio escolar, y las actividades más estrechamente vinculadas con la vida académica y a los comportamientos que hacen al sostenimiento de su escolaridad. Ahora bien, ¿cómo es significado aquello que pasa al interior de la escuela en relación con el esfuerzo externo? En las entrevistas, los docentes marcan constantemente las diferencias existentes entre los jóvenes que asisten a las ER y ese estudiante secundario “ideal”, dedicado solamente a los estudios, ya que quienes llegan a estas instituciones se ven obligados a combinar la escuela con responsabilidades laborales y/o familiares. Esto hace que pongan el foco en el esfuerzo que estos jóvenes hacen por volver a estudiar.

¿Cómo juegan esos esfuerzos y responsabilidades externas en la valoración que hacen los docentes de los alumnos? ¿Qué cosas valoran los docentes –sobre todo si tenemos en cuenta que lo que está en juego es la continuidad de estos jóvenes en estas escuelas y en el sistema educativo? En las ER, el esfuerzo que hacen los jóvenes fuera es tenido en cuenta para seguir apoyando desde la escuela la escolarización. Si bien lo que hagan fuera de la escuela no es directamente canjeable en términos académicos, tiene sus efectos ya que predispone a los docentes a seguir apostando por sacar adelante al alumno; lo cual se traduce en darle la posibilidad de recuperar clases perdidas a través de los espacios de apoyo, darle la oportunidad de reincorporarse cuando quedan libres.

El reconocimiento del esfuerzo “externo” a la escuela, pone el acento en todas las situaciones complicadas que han atravesado aquellos jóvenes que vuelven a apostar por su escolarización, ese esfuerzo extra por salir adelante. Es la mirada que reconoce lo transitado por estos jóvenes antes de llegar a las ER, pero también las responsabilidades ya asumidas por ellos fuera de la escuela.

Qué sé yo, hay veces haces un relevamiento y los chicos te dicen “trabajo de 5 de la mañana a 5 de la tarde, entro acá 5:30 y salgo a las 10 de la noche”. [...] Vos ves que es un esfuerzo muy grande que hacen. (Docente 3, Escuela 3, comunicación personal, 3 de abril, 2007)

En general hay muchos que quieren seguir estudiando, qué sé yo, vino el otro día una alumna mía que era la alumna con el hijo más grande acá en la escuela, que vino desde que nació y se fue caminando y hablando el año pasado, y vino este año y me dijo que estaba estudiando magisterio y ella venía todos los días con su hijo acá. Que yo a veces alguno se atrasaba y le digo “mira a Daiana, ya le dio la teta al bebé, hizo la tarea, todo y vos todavía estás. (Docente 3, Escuela 3, comunicación personal, 3 de abril, 2007)

No sólo el esfuerzo se vuelve protagonista en la definición del mérito que se adopta en estas escuelas, un lugar importante asume el compromiso que los alumnos tengan con su escolarización, el cual se expresa de maneras muy escolarizadas y simbólicas. El armado y presentación de la carpeta completa, asistir a las clases de apoyo, firmar actas o sostener reuniones con algún adulto que respalde al alumno para que ese compromiso sea renovado frente a los directivos o al asesor, son algunas de las formas en las que se vislumbra la renovación del compromiso, expresiones que no parecieran demandar grandes exigencias en términos académicos.

Esto se advierte claramente en las situaciones en que los alumnos pierden la regularidad por las inasistencias reiteradas. En los casos en que los alumnos se ausentan por varias semanas se procede a indagar los motivos que lo llevaron a estar ausente. Pero su reincorporación no se da sin más, sino que se le pide que renueve su compromiso con la escuela, armando la carpeta, presentándola, asistiendo a clases de apoyo y, en algunos casos, firmando un acta donde se compromete a continuar con la materia: un hecho simbólico que juega un papel central en el pacto de confianza que se renueva. Es decir, en estas situaciones se condensan las distintas maneras de renovar el compromiso, actualizando la confianza.

A esta situación aluden tanto docentes, como alumnos:

Hay chicos que quedan libres, entonces bueno, en general o tienen que hacer trabajos prácticos, presentar todo lo que hicieron, presentar carpeta completa para que puedan ser reincorporados. (Docente 3, Escuela 3, comunicación personal, 3 de abril, 2007)

[Cuando te quedás libre] te hacen firmar un acta de compromiso, te toman un examen oral, uno escrito, te piden la carpeta y después te vuelven a tomar otro oral. Y bueno, a la siguiente falta quedás libre otra vez, no podés faltar más. Ahora si vos faltás y tenés todo completo, eso me pasaba a mí el año pasado, me pidieron las carpetas y me volvieron a tomar evaluación, que esto que aquello. Y bueno, como tenía todo como que más o menos lo contemplaron. (Alumno 4, Escuela 1, comunicación personal, 13 de marzo, 2007)

Ya te quedás libre en la materia y tenés que ir a pedir para reincorporarte, ir ahí es un re quilombo, porque te hacen un sermón de aquellos. ¿Por qué faltaste? [...] era como si estuvieses a fin de año porque tenías que presentar carpetas, pruebas y a fin de año tenías que volver a hacer lo mismo, como que lo haces dos veces. (Alumnos 5, Escuela 1, comunicación personal, 13 de marzo, 2007)

Uno de los asesores pedagógicos también alude al proceso de reincorporación de aquellos alumnos que quedan libres, el cual involucra a los padres o adultos que los respaldan:

Terminamos implementando una planilla de reincorporación [...] le decimos pedagógica, más que la reincorporación administrativa, es decir, tratamos de que nos justifiquen la falta. Pero si no se justifica el profesor tiene que poner una fecha [...] para la presentación de la carpeta, una fecha de evaluación de los temas vistos en el tiempo que no estuvo yendo, y terminada esa fecha el profesor pone su opinión, si está en condiciones de incorporarse o no. Bueno, obvio que siempre también se pautan fechas nuevas, etc., pero bueno, dio resultado, además esa planilla la firma el chico y los padres y el profesor [...] Vos querés que vayan generando algún tipo de compromiso [...]. Nos pareció bueno decir “¿vos querés continuar?” “sí”, “bien, entonces para continuar tenés que comprometerte con esto ¿querés?”, “sí”, “además de vos, vamos a convocar a tu mamá y a tu papá para que acompañen este compromiso”. (Asesor Pedagógico, Escuela 1, comunicación personal, 15 de marzo, 2007)

La forma escolar moderna, en términos típico-ideales, marcaba una fuerte diferenciación entre el adentro y el afuera de la escuela, donde aquello que se hacía presente en el espacio escolar era sólo el alumno, independientemente de los rasgos que extramuros asumiera como sujeto, y donde el mérito estaba dado por sus capacidades y talentos, junto a los esfuerzos académicos que realizara (Dubet, 2006). Es interesante pensar el tema del esfuerzo externo que realizan los alumnos de las ER en relación con este aspecto.

El desdibujamiento contemporáneo de los muros de la institución (Sibilia, 2009) conduce a que la vida extraescolar deje de ser un elemento ajeno a la vida escolar de los alumnos. Cabe preguntarse sobre las características que asume ese desvanecimiento de las fronteras entre el adentro y el afuera del espacio institucional. ¿Implica una disolución de lo propio de cada uno de esos espacios? ¿Qué entra del “afuera” en la escuela y de qué modo lo hace?

Si bien la frontera entre el exterior y el interior del espacio escolar ha sufrido redefiniciones en las últimas décadas, y el exterior en muchas ocasiones “invade” el interior, no todo lo que sucede fuera le incumbe a la escuela o ésta lo incorpora a la vida escolar.

En el momento de creación, en 2004, las ER recibían una población que generaba altos niveles de conflictividad, pero a partir de lo reseñado por los diferentes actores, el funcionamiento de estas instituciones tendió a estabilizarse con el tiempo. Paulatinamente, los alumnos más conflictivos de la escuela (los que persistían en el consumo de drogas y alcohol, por ejemplo, o que realizaban acciones ilegales como robar en los negocios vecinos), fueron dejando de asistir. Es decir, ese adentro escolar no tolera ni acepta cualquier situación externa. Se establece un límite, una barrera que expulsa (nuevamente) del espacio escolar a lo más conflictivo.

Como toda institución educativa, las ER han ido definiendo un patrón de alumno esperable, el cual a la vez que incluye a todos los que se adaptan a él, excluye a los que no lo logran, quedando nuevamente un porcentaje de la población escolar fuera del sistema educativo. El nivel de abandono en estas escuelas es alto; desde los inicios ha habido un “efecto colador” que lleva a que las ER funcionen como una malla que logra reincorporar a parte de esta población desescolarizada, pero a su vez, un nuevo porcentaje de jóvenes se vuelve a escurrir al no encontrar su lugar en este tipo de instituciones (Ziegler, 2011).

Algunos abandonaron y otros se fueron acomodando [...] Nosotros tuvimos un abandono gradual de chicos que no se adaptaban para nada y que ellos mismos dejaban de venir. No echamos a nadie, es que en realidad a un chico sólo le planteamos que no viniera más [...] Se ponía muy mal, se ponía muy mal, entonces agredía a todo el mundo, además le robaba a los comercios vecinos a mano armada, venía pasado de vueltas y se ponía mal con todo el mundo, entonces un día lo sentamos y le dijimos “mira”, no se quería ir solo, pero después a la semana cayó preso y todavía está en [la cárcel de] Ezeiza. (Asesor Pedagógico, Escuela 4, comunicación personal, 3 de abril, 2007).

Este límite que se delinea entre lo que se tolera y lo que no al interior de la escuela, esa imposibilidad de la escuela de procesar ciertos conflictos del afuera, es mencionado también por los mismos alumnos, que muestran cómo aquellos que no lograron adaptarse a la vida institucional fueron dejando de asistir, permitiendo que la institución asumiera un orden propio:

Al principio, cuando se creó el colegio, se drogaban mucho dentro del colegio. Tuvo que entrar la policía una vez a buscar un alumno el año pasado, uno que estaba drogado y le robó el celular al profesor. Son cosas que no se puede, que no podés entender... esa persona no viene más, no viene más porque no lo dejaron anotarse o porque estaba tan drogado, tan quemado de acá que no le da el cerebro para ni hacer ni pensar lo que está haciendo. Pero hay que sacarlos, aunque todos me dicen “pero es de reingreso”, sí pero ¿por qué vienen, para qué viene acá entonces? (Alumno 3, Escuela 4, comunicación personal, 20 de marzo, 2007)

Esta escuela mejoró bastante desde el primer año, desde que empezó, ¿no? Con los directores y [...] cambió bastante... cambió en el sentido de que [...] ciertos conflictos ahora se empezó a manejar más y estamos mejorando eso. (Alumna 1, Escuela 4, comunicación personal, 20 de marzo, 2007)

La conceptualización de alumno prevaleciente hace que la misma institución esté interesada en cierta parte de su vida extraescolar. No sólo es valorado el estudio, la realización de actividades escolares, sino que sean jóvenes que trabajan, que tienen

responsabilidades familiares, etc.; es decir, que pese a ello sigan apostando a su escolarización. En este sentido, no todo el “afuera” escolar se incorpora al “adentro”, sino que se toma aquello procesable por la institución, lo que pueda volverse funcional al patrón de alumno. Se incorpora del afuera sólo aquello que contribuye a estabilizar el patrón de alumno que habla de un chico que se “esfuerza”. Es por ello que las responsabilidades y esfuerzos externos se vuelven algo válido para la escuela, parcialmente canjeable en ella. Si el tipo ideal de la escuela ponía a los talentos naturales y al rendimiento académico como los elementos centrales de la consideración del mérito dejando de lado la vida externa de los alumnos, en el caso de las ER vemos que no sólo el esfuerzo interno se transmuta en mérito, sino también aquel realizado extramuros.

3. Las ER en la encrucijada

Al inicio de este trabajo señalamos la prevalencia de diferentes maneras de concebir y evaluar el mérito: una en la que tiende a prevalecer la evaluación del rendimiento académico de cada estudiante, sin considerar las condiciones en las que dicho rendimiento tiene lugar; y otra que toma en cuenta las condiciones sociales por las que atraviesa el individuo que está siendo evaluado. A su vez, observábamos que en el sistema escolar ha tendido a imponerse la primera de estas concepciones, transmutando las desigualdades sociales en desiguales rendimientos escolares.

Llegados a este punto, nos interesa explorar algunas de las tensiones que parecen emerger en el caso de las ER, las cuales remiten a las diferentes maneras en que se considera el mérito realizado por los estudiantes en el contexto escolar. De este modo podemos observar que, más allá de las modificaciones al formato escolar introducidas en el diseño de las ER, a fin de subsanar los rasgos expulsivos de la escuela secundaria tradicional y del diagnóstico que hagan los equipos docentes de los fracasos escolares de los alumnos en tanto fallas del sistema, estas instituciones no dejan de llevar a cabo una selección de la población escolar que llega a ellas; selección que se basa en la definición de mérito que realizan las escuelas, estableciendo quiénes logran reinsertarse y permanecer en el sistema, y quiénes vuelven a quedar fuera de él.

Como ya fue señalado, el esfuerzo (tanto estrictamente escolar como aquel realizado para sostener la escolarización), se configura como determinante en la definición del mérito que realizan estas escuelas. Lo que vemos es que para poder permanecer y constituirse en alumnos de las ER estos jóvenes tienen que demostrar esfuerzo y compromiso en su escolarización. Es posible observar que la evaluación del mérito de estos jóvenes, es decir, la definición de quién logra volverse “exitoso” en estas escue-

las, está en manos de los docentes. Son ellos quienes deciden o no renovar la apuesta, si ese sujeto individual se lo merece o no. Es el profesor el que decide y evalúa quiénes son merecedores de su apoyo y confianza. La moratoria que le otorgue a cada estudiante para adaptarse a la vida institucional se define en función de la consideración que hace acerca de los esfuerzos realizados por los alumnos para sostener su escolarización.

A pesar de que la definición del mérito en estas escuelas reconozca los esfuerzos que hacen los alumnos y la valoración de su compromiso, y que prevalezcan miradas más amplias acerca de las condiciones de escolarización de los alumnos y de los factores que inciden en los rendimientos escolares diferenciales, el imaginario meritocrático asume un protagonismo renovado en las ER al prevalecer una evaluación que vuelve a considerar los desempeños estudiantiles en términos individuales, independientemente de las condiciones socioeconómicas y culturales que atraviesan la vida de estos jóvenes. Como dijimos al inicio del trabajo, la escuela de masas es profundamente meritocrática, y las ER, a pesar de la renovación de algunos de sus aspectos institucionales, no escapan a dicho rasgo estructural.

Consideramos que estas miradas docentes que vuelven a evaluar individualmente al alumno, independientemente de otras variables que pudieran intervenir, pueden verse reflejadas en el modo en que es conceptualizado el fracaso escolar por los mismos estudiantes, siempre concebido como un fracaso individual.

El patrón de alumno esperable que definen las ER nos habla tanto de quienes se quedaron y se volvieron alumnos de estas escuelas, como de aquellos que nuevamente quedaron fuera; es decir, sobre los que no encontraron su lugar en este conjunto de instituciones. En cierta medida, los jóvenes entrevistados a lo largo del trabajo de campo son los “exitosos”, los que han logrado adaptarse a ese patrón, a la vida institucional, a la mirada docente; son quienes salen fortalecidos de esta nueva competencia escolar en la que deben participar, ya que son quienes pudieron aprovechar esa nueva oportunidad educativa que ofrece el sistema. Este aprovechamiento es leído por los alumnos en términos individuales: son ellos los “vencedores”, recuperando algo de la autoestima que perdieron en fracasos anteriores, ya que han podido hacer “los méritos” que se les demandaban en estas escuelas.

En relación con los que volvieron a quedar fuera del sistema educativo, podemos esbozar algunas inferencias. ¿Qué pasó con estos jóvenes? ¿Cómo habrán interpretado ese nuevo alejamiento de la escuela? ¿Qué pasa cuando el chico no logra sostener el esfuerzo? Si bien requeriría mayores indagaciones empíricas, consideramos que es posible que los que no han logrado sostener la escolarización en las ER hayan tenido que cargar nuevamente y de manera individual con el nuevo fracaso. Vuelven a ser

ellos quienes dejan la escuela; esto podemos verlo en las interpretaciones que hacen los alumnos sobre sus fracasos previos. La mirada docente que responsabiliza al sistema por los fracasos anteriores de los estudiantes parece tener un límite, ya que no logra ser apropiada por los mismos protagonistas de dichas experiencias, siguen leyendo en clave individual las exclusiones que vivieron anteriormente en el sistema y que, podemos inferir, es lo que sucede con quienes nuevamente son excluidos de éste en las ER. Los estudiantes entrevistados, a la hora de referirse a su fracaso en relación con la escuela secundaria, tienden a responsabilizarse ellos mismos sin aducir la presencia de mecanismos extra individuales que pudieran haber influido en sus trayectorias educativas. Al repasar las razones que llevaron a estos alumnos a quedar fuera del sistema, las explicaciones que ellos daban sobre sus “fracasos escolares” giraban en torno a la idea de que “era un vago”, “andaba en cualquiera”, “hacía bardo”, o bien, por no haber cumplido con las exigencias de la escuela debido a problemas familiares y/o laborales.

Tanto los éxitos como los fracasos, las caídas como las redenciones, son leídos en términos individuales, dando cuenta de cómo la lógica meritocrática está vigente en nuestro imaginario social; lo cual nos permitiría pensar que quienes no fueron retenidos por las ER deben estar llevando a costas un nuevo fracaso individual.

De este modo, pareciera que el formato escolar de las ER no pudiera escapar de cargar nuevamente en el individuo las responsabilidades acerca de su rendimiento, pasando a ser el único “culpable” de su mala suerte, ya que no tuvo el talento suficiente o no realizó el esfuerzo necesario para alcanzar la finalización de sus estudios. Si bien tiene beca, si bien se lo acompaña, se lo escucha, se lo atiende, a pesar de ello no sale adelante.

Nuevamente, la responsabilidad por el rendimiento cae en manos de cada sujeto individual; los docentes parecieran decir “yo estoy disponible, siempre y cuando vos hagas el esfuerzo”. Y esa idea de “vos haciendo el esfuerzo” puede operar como una fuerte carga para el estudiante en caso de no poder cumplir con dichas expectativas. Al fin y al cabo, es el chico que se encuentra nuevamente solo con la responsabilidad de seguir. A estos jóvenes que quedaron fuera del sistema se les vuelve a dar oportunidades, a partir de la creación de las ER y, una vez en ella, a partir de las consideraciones para su reincorporación y sostenimiento de la escolaridad; ahora, son ellos los que deben estar en condiciones de aprovechar esas oportunidades.

Esto permite vislumbrar cierta lógica “compasional” que conceptualiza Revault D’Allonnes (2009); al persistir la lógica que entiende al éxito basado en el mérito, se le “demanda a los ‘asistidos’ salir de sus dificultades, pero haciéndose cargo de sí mismos” (p. 36), apelando a su iniciativa y autonomía. En palabras un poco crudas pero

gráficas, la autora señala que “el ‘buen pobre’ debe probar, para obtener ayuda, que quiere salir de aprietos. El problema es suponer en aquellos a quienes nos dirigimos una capacidad que [tal vez] han perdido, al menos momentáneamente” (p. 36).

De este modo, las ER parecieran estar en una encrucijada. La consideración de los condicionantes sociales e institucionales que afectan el rendimiento escolar de los alumnos se ve tensionada por la evaluación individual por parte del docente del esfuerzo y el compromiso de cada alumno con su escolarización. De este modo, el proceso de selección llevado a cabo por el docente mediante la evaluación del mérito sigue vigente en estas instituciones.

4. Interrogantes finales

La escuela secundaria actualmente se ve obligada a redefinir aspectos de su funcionamiento asociados a su matriz elitista y selectiva. El mérito como criterio de selección de la población escolar se ve redefinido de modos diferentes en los distintos contextos institucionales. En el caso de las ER pudimos observar que esta definición se hace eco de los procesos de desigualdad escolar presentes históricamente en el nivel secundario, contemplando los esfuerzos que hacen los jóvenes de los sectores más vulnerables para sostener a lo largo del tiempo la escolarización secundaria. Pero esta redefinición no está exenta de tensiones y contradicciones que se presentan cuando se ensayan diferentes criterios de evaluación. La amplia difusión de la ideología meritocrática (Kessler, 2007) vuelve dificultosa la posibilidad de evadir una responsabilidad individual de los rendimientos escolares.

La situación “incómoda” de las ER, tensionada por diferentes formas de considerar y evaluar el mérito en el espacio escolar, nos lleva a plantearnos una serie de interrogantes para los cuales aún no contamos con las respuestas adecuadas. ¿Cómo podría darse este proceso sin demandar a los alumnos el responsabilizarse individualmente por su propia escolarización? ¿Cómo motivar a los sujetos sin culpabilizarlos? Si no se les exigiese y se les diera sin más, la realidad es que estos mismos alumnos se encontrarían en serias dificultades en otras instancias donde la situación de salir adelante dependa de la implementación de recursos individuales. Este es un aspecto que necesita ser profundizado en el futuro, a fin de encontrar caminos que no vuelvan a condenar a los sujetos individualmente, sin la oportunidad de encontrar alternativas que contemplen la multiplicidad de factores que intervienen en estas situaciones. Pareciera que las ER no pudieron construir una narrativa que combine la necesidad de apostar a la agencia del sujeto –incentivar a los alumnos para

que las condiciones sociales no los paralicen y no los perpetúen en una situación desventajosa–, sin dejar de lado las explicaciones que nos hablan de los condicionantes y desigualdades sociales.

Lista de referencias

- Acosta, F. (junio, 2011). Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. *Revista HISTEDBR On-line*, 11(42), 3-13. Recuperado de <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3258>
- Althusser, L. (1975). *Ideologías y aparatos ideológicos del estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Arroyo, M., & Poliak, N. (2011). Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las escuelas de reingreso. En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 89-124). Rosario: Homo Sapiens.
- Baczko, B. (1999). *Los imaginarios sociales: memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Barbosa, L. (1999). Meritocracia a la brasileña. ¿Qué es el desempeño en Brasil? *Revista del CLAD Reforma y democracia*, 14. Recuperado de <http://www.clad.org/portal/publicaciones-del-clad/revista-clad-reforma-democracia/articulos/014-junio-1999/meritocracia-a-la-brasilena-bfque-es-el-desempeno-en-el-brasil-1>
- Baudelot, C., & Establet, R. (1990). *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1990). El racismo de la inteligencia. En P. Bourdieu, *Sociología y cultura* (pp. 277-280). México: Grijalbo.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. ([1970], 1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

- Gluz, N. (2006). *La construcción socioeducativa del becario. La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Hobsbawm, E. (2003). *La era de la revolución, 1789-1848*. Buenos Aires: Crítica.
- Kaplan, C. (1997). *La inteligencia escolarizada: un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kessler, G. (2007). Principios de justicia distributiva en Argentina y Brasil. Eficacia global, igualitarismo limitado y resignificación de la jerarquía. En Grimson, A. (Comp.), *Pasiones nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina* (pp. 211-248). Buenos Aires: Edhasa.
- Kessler, G. (2010) La disyunción educación-trabajo en el Mercosur. Coincidencias y diferencias entre jóvenes de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. *Propuesta Educativa*, 34.
- Margulis, M. (1996). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- Nobile, M. (2011). *Los vínculos entre docentes y alumnos en las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires* (Tesis de Maestría inédita). Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín, Argentina.
- Noel, G., Lionetti, L., & Gallo, P. (2006). *La construcción de las relaciones de autoridad en el sistema educativo*. Recuperado de http://www.asy.org.ar/construccion_relaciones_autoridad_sist_educativo.pdf
- Revault D'Allonnes, M. (2009). *El hombre compasional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Romero, L. A. (1999). *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Saraví, G. (2009). *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. México: Publicaciones de la Casa Chata.
- Sarlo, B. (1998). *La máquina cultural. Maestras, traductoras y vanguardistas*. Buenos Aires: Editorial Ariel.
- Sibilia, P. (2009). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, J. C. (1970). *Educación y sociedad en Argentina. 1880-1900*. Buenos Aires: Panedille.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En G. Tiramonti & N. Montes (Comp.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 25-38). Buenos Aires: Manantial-FLACSO.

- Willis, P. ([1977], 1988). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Barcelona: Akal.
- Young, M. ([1958], 1967). *The Rise of Meritocracy. 1870-2033*. Baltimore: Penguin Books.
- Young, M. (2001). *Down with meritocracy*. Recuperado de <http://www.theguardian.com/politics/2001/jun/29/comment>
- Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En Tiramonti, G. (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Ziegler, S. (2012). *Docentes de la elite, elites docentes: la configuración de la labor pedagógica y de una comunidad de profesores para la formación de los sectores privilegiados* (Tesis Doctoral inédita). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.