

Entre la visibilidad y el ocultamiento de los mecanismos de integración social: la experiencia estudiantil en escuelas técnicas de la provincia de Buenos Aires

GLUZ, Nora/UNGS-UBA gluzn@yahoo.com.ar

RODRIGO, Lucrecia /UNGS-UBA lucrecia.rodrigo@gmail.com

RODRIGUEZ MOYANO, Inés /UNGS-UBA inesrmoyano@gmail.com

Resumen

La ponencia presenta un análisis de la experiencia estudiantil en escuelas secundarias técnicas, a partir de un estudio comparativo de casos en instituciones con modelos organizacionales que configuran soportes diferenciales para sostenerse en la escuela. La investigación se realizó en dos centros educativos que atienden a sectores sociales vulnerables en la Provincia de Buenos Aires. Partiendo de las diferencias en los proyectos político pedagógicos que las distinguen y de su materialización en la dimensión organizacional, indagamos cómo en el cruce entre las regulaciones institucionales y las condiciones de vida de lxs jóvenes, éstos otorgan diversos sentidos a su tránsito por la escuela. Los hallazgos sugieren una distancia entre las propuestas que expresan las regulaciones escolares y las valoraciones que construyen lxs jóvenes a partir de las mismas. En el marco de las políticas de extensión de la obligatoriedad escolar y de “inclusión” educativa, la experiencia estudiantil da cuenta de tensiones al interior de cada uno de los modelos institucionales. Por un lado, entre las estrategias de acompañamiento a las trayectorias y la vivencia de dichos soportes como estigmatizantes o degradantes de la propuesta educativa; por otro, tensiones entre la crítica a los mecanismos competitivos de la meritocracia y las dificultades para construir patrones alternativos de justicia escolar.

Introducción: la dimensión subjetiva como foco de análisis de la escolarización en contextos de fragmentación

A partir de las dos últimas décadas, la investigación sociológica ha empezado a dar cuenta de la singularización creciente de las trayectorias individuales en el marco de las reconfiguraciones del capitalismo y de la centralidad que adquiere el imperativo de la autonomía individual en las sociedades modernas. Desde esta perspectiva, la lógica que insta la modernidad en vistas a construir un sujeto crítico, autónomo y singular, constituye el mito originario de sociedades donde tanto el gobierno como las jerarquías sociales se

fundan ya no en mandatos divinos sino en sujetos que haciendo uso de la razón se dotan de sus propias normas asegurándose su propio sustento.

Esta ficción subjetiva y moral del individuo “soberano” como ideal ético oculta, sin embargo, los mecanismos simbólicos y materiales que sostienen a los individuos al orden social. De allí la necesaria crítica al individualismo moderno y al autosostenimiento como ideal emancipatorio. A través de estos mecanismos se invisibilizan los soportes de integración social negando su existencia y legitimando las exigencias modernas de mantenerse por sí mismo que confieren a los actores la ilusión de libertad (Martuccelli, 2007).

Martuccelli (2007, p. 63) define el concepto de soportes como:

(...) ese conjunto heterogéneo de elementos, reales o imaginarios, tejidos a través de relaciones con los demás o consigo mismo, pasando por una internalización diferencial de las situaciones y de las prácticas, gracias a las cuales el individuo se tiene porque es tenido, y es tenido porque él se tiene, dentro de la vida social.

Como expresa el autor (2007), la ficción de autonomía operó en la configuración de jerarquías sociales a través del tipo de soportes que cada posición social tiende a garantizar. Por un lado, aquellos que se tornan invisibles a la percepción social y prevalecen entre los sectores privilegiados tales como la posesión de mayor capital cultural y social; por otro, los soportes visibles más presentes en los sectores en condición de pobreza vivenciados y socialmente reconocidos como estigmatizantes –tal el caso de las ayudas estatales o de la caridad que se presentan más como dependencias que como mecanismos de justicia social-. Entre medio de éstos, Martuccelli señala la existencia de una serie de soportes “confesables”, caracterizados por “*un reconocimiento de las carencias personales y una apertura controlada hacia los otros*” (Martuccelli, 2007: 93). Desde esta perspectiva, si bien las posiciones sociales son relevantes para comprender las trayectorias de los sujetos y de los grupos, éstas no logran determinarlas sino que se construyen en su singularidad, esto es, a partir de constelaciones biográficas particulares resultado de la articulación diferencial de los recursos disponibles y del modo en que las instituciones interpelan a sujetos y grupos.

En el campo escolar, la dimensión de la invisibilidad de los soportes se estructuró en torno a la lógica meritocrática que situó en los dones, talentos y esfuerzos los resultados escolares y la justa distribución de posiciones sociales. Se ocultaron así, los mecanismos a través de los cuales la escuela reproduce la desigual distribución del capital cultural entre las clases. producto de la proximidad de los saberes y de los modos de transmisión a los grupos

más acomodados. De allí el interés de esta investigación de indagar en las condiciones institucionales y en los soportes que la escuela requiere y aporta para que lxs jóvenes sigan estudiando y logren dominar su proceso educativo. En este marco, la noción de soportes resulta de utilidad para entender las experiencias escolares en instituciones atravesadas por distintos mandatos de “inclusión” frente a la obligatoriedad escolar e historias diferenciales respecto de las luchas por la jerarquización y la excelencia.

Las llamadas políticas de inclusión para el nivel secundario, desplegadas a partir del 2003 y extendidas hasta el año 2015, al cuestionar el carácter expulsivo del modo de transmisión escolar dejaron al descubierto la ficción meritocrática y desplegaron una serie de soportes para atender a las desigualdades sociales. Si bien este cuestionamiento se visibiliza especialmente a partir del Plan Nacional de Educación Obligatoria 2009-2011 aprobado por el Consejo Federal de Educación, aparecen también nuevas alternativas escolares de baja escala (Terigi et. al, 2013) para los grupos más vulnerables que proponen alterar diversas dimensiones de la organización escolar. Sobre estas últimas iniciativas es poco lo que se conoce y, menos aún, acerca del tipo de experiencias estudiantiles que allí se construyen y de los vínculos que mantienen dentro de un sistema altamente fragmentado.

La investigación que sirve de base a esta ponencia propuso analizar las condiciones institucionales de producción del trabajo pedagógico en escuelas secundarias técnicas diferencialmente afectadas por cambios en las regulaciones del currículum, régimen académico y las que estructuran el puesto de trabajo docente; y su incidencia en la formación como estudiantes de los denominados “nuevos públicos escolares”. Esta preocupación se enmarca en las transformaciones impulsadas a partir de la Ley de Educación Técnico Profesional (LETP, 2005) que reconstruyó la modalidad que había sido desarticulada en la reforma educativa neoliberal de los '90 y puso en marcha una serie de intervenciones destinadas a su fortalecimiento (planes de mejora del equipamiento tecnológico, apoyo a los estudiantes, distribución de materiales de trabajo, revisión de contenidos, entre otras líneas). Atendiendo a estos cambios, el estudio se desarrolló mediante un análisis de casos en dos instituciones educativas técnicas de la provincia de Buenos Aires con distintos modelos de organización.¹

1 El trabajo de campo desarrollado en 2017 incluyó entre 12 y 13 entrevistas en cada escuela a directivos, roles de apoyo y docentes incluyendo en la selección a los cuatro campos formativos y tanto ciclo básico como ciclo superior; y un grupo focal con estudiantes de ciclo básico y otro del ciclo superior. El mismo se organizó primero en base a un trabajo en pequeños grupos que debían graficar su trayectoria escolar señalando metafóricamente autopistas, desvíos y refugios; para luego armar una discusión común sobre ello.

La primera escuela (a partir de ahora E1), de tipo tradicional vinculada a la institucionalidad establecida por el CONET, es una institución de larga data creada en la década de los ´40 y con un relativo prestigio en la especialidad y en la zona según relatan los directivos y profesores entrevistados. Se encuentra ubicada en las proximidades de lo que históricamente fue una de las más grandes guarniciones militares del país lo que le imprimió una identidad institucional particular que aún prevalece a través de ciertos símbolos nacionalistas y religiosos, y la persistencia de algunas costumbres disciplinarias tradicionales respecto de la obediencia a la autoridad pedagógica. La escuela se halla en un barrio con buen acceso a servicios y muy próxima a una estación de tren. Actualmente recibe tanto a estudiantes del barrio como de otros alrededores que se acercan por su modalidad y prestigio. Con orientación en Electromecánica y en Informática, tuvo un importante incremento de la matrícula luego de la LETP. La matrícula ronda los 1100 estudiantes según el director y los cursos son seis por año, pero disminuyen en el año final donde sólo hay cuatro. La merma de la matrícula es significativa a lo largo de todo el ciclo superior, en especial, en cuarto año cuando se elige la orientación, aunque no parece un motivo de preocupación para la escuela por lo que los únicos soportes institucionales configurados para apoyar las trayectorias son clases de apoyo para algunas materias, sin una articulación ni visibilidad significativa para los distintos actores. En esta institución los estudiantes son de distintos niveles socioeconómicos, según los directivos en algunos casos son familiares de quienes han asistido a la escuela, en otros son grupos más vulnerables y primera generación de ingreso al nivel.

La segunda escuela (a partir de ahora E2), en cambio, es una institución de creación reciente y más pequeña, que contaba al momento de trabajo de campo realizado en 2017 con cuatro de los siete años previstos. Se localiza en un barrio popular, próxima a barriadas precarias producto de una ocupación de tierras, donde según sus directivos no había oferta de nivel secundario. El barrio desplegó una historia de luchas a partir de las cuales fue avanzando en servicios y apertura de calles. Su origen se vincula a las políticas de inclusión escolar, más precisamente del “Proyecto de creación de nuevas escuelas secundarias en Universidades Nacionales”. El mismo fue impulsado por el Ministerio de Educación de la Nación en 2013 con el objetivo de garantizar el derecho de todos los jóvenes a la educación, poniendo el foco en mejorar las condiciones pedagógicas, didácticas y materiales para jóvenes de sectores sociales vulnerables. Para ello el proyecto propone que cada institución construya una escuela secundaria que cuente con la modalidad técnica y desarrolle una propuesta pedagógica cuya organización curricular contemple variedad de modalidades para los trayectos en vistas a mejorar la integración escolar de estos grupos sociales. Asimismo,

promueve un Régimen de Evaluación, Calificación y Promoción que reconozca instancias para la revisión, recuperación o profundización de saberes a partir de la ponderación de aquello que necesitan lxs estudiantes para poder continuar sus estudios (espacios de acompañamiento a las trayectorias, escuela de verano, etc.).

La creación de soportes para acompañar las trayectorias es el principio que estructura la institución. Ello se expresa, en primer lugar, en los criterios de selección de lxs docentes, cuestión habilitada por el nivel de autonomía con el que opera como resultado de ser una institución dependiente de la universidad. Los criterios que guían dicha selección se han ido configurando en articulación a las decisiones respecto de la reconfiguración del currículum y del régimen académico. Debido a la preocupación por las trayectorias de los grupos en condición de vulnerabilidad social, combinan criterios de pertinencia de los conocimientos de base con experiencias de trabajo específicas con estos sectores sociales en otros ámbitos, lo que ha dado como resultado una variedad de docentes con perfiles distintos a los priorizados en las regulaciones habituales; en general jóvenes, muchos con docencia universitaria y no siempre con trayectoria en escuelas secundarias. El trabajo docente se estructuró inicialmente por cargo por lo que contaron con un espacio semanal de encuentro colectivo, pero a partir del cambio de gobierno en el año 2015 esos recursos para “horas no frente a alumnos” no pudieron sostenerse tal como fuera planeado al inicio. En términos de estructuración de la vida estudiantil, la E2 propone dos importantes rupturas con las secundarias técnicas convencionales como soporte específico para estos grupos sociales. En primer lugar, en la escuela se desarrollan instancias de trabajo pedagógico que reorganizan los grupos en función del avance sobre los contenidos de manera de atender a la particularidad de lxs estudiantes. Estos espacios, denominados Atención a las Trayectorias Diversas (ATD), están presentes en las materias consideradas clásicas del ciclo básico como son Matemáticas, Prácticas del Lenguaje, Sociales, Naturales, Tecnología y Construcción de la ciudadanía, y se distinguen por el trabajo en pequeños grupos. En segundo lugar, en la E2 se ha eliminado la repitencia y la asistencia a estos espacios de trabajo es uno de los modos de recuperación de los saberes.

Partiendo de las diferencias señaladas en las condiciones institucionales de producción del trabajo pedagógico entre ambas escuelas, esta ponencia tiene por propósito indagar cómo en el cruce entre las regulaciones institucionales y las condiciones de vida de lxs jóvenes, éstos otorgan diversos sentidos a su tránsito por la escuela. Específicamente, nos proponemos identificar los sentidos ambivalentes atribuidos a los soportes para estar en la escuela que oscilan entre la crítica hacia los mecanismos convencionales meritocráticos como

principios de justicia escolar y el sostenimiento del mérito en tanto valoración simbólica del ideal del sujeto moderno.

Las barreras y los soportes para estar en la escuela: condiciones de vida y escolarización

Dada la reciente expansión de la obligatoriedad del nivel, gran parte de lxs estudiantes de ambas instituciones comparten como experiencia común el contar con pocos antecedentes de familiares que hayan transitado por el nivel.

Sin embargo, mientras en la E1 algunxs señalan que sus padres no terminaron la secundaria, otrxs cuentan con algunos familiares que han transitado no sólo por la secundaria sino por esa escuela. La E2, en cambio, se caracteriza por recibir estudiantes que son primera generación de acceso al secundario. Se trata de trayectorias que como describen Núñez y Litichever (2015:23) pueden caracterizarse como “inaugurales” en dos sentidos: “porque varios forman parte de la primera generación en sus familias que “transita” la experiencia escolar en el nivel secundario y también debido a que se crearon instituciones en lugares donde no existían, lo que amplía las posibilidades de acceso a este tipo de estudios”.

Esta diferencia pareciera abrir una brecha entre ambos grupos en términos de la posibilidad de construir motivaciones respecto a la elección de la escuela y el sentido de permanecer allí. En la E1, el rol que ocupan ciertas referencias del entorno social y familiar (ya sea porque lxs han aconsejado y acompañado activamente en la elección de la escuela o han sido testigos de trayectorias “exitosas” de alguna persona conocida) se constituyen en potentes soportes simbólicos para construir sentidos sobre el estar en la escuela.

A ello se suma la expectativa de obtener el título que opera aquí como puente seguro de acceso al mercado laboral formal, más precisamente al mundo de la empresa, que contribuye a sostener la elección de la modalidad y de esta institución en especial, en los primeros tramos de la escuela.

Estudiante 1: Sí, es como que el título de esta escuela, depende de la especialidad que elijas, te va a ayudar más adelante. No es lo mismo vos ir con un analítico de Secundaria común que ir con un título que te dan acá de que te recibiste de Electromecánico, de Informático que vale mucho más. Y más si lo hacés por Universidad, lo hacés valer el triple. A dónde vas, conseguís trabajo de lo que sea.

Entrevistadora: ¿Todos consiguen trabajo cuando salen de esta escuela?

Estudiante 1: Mayormente sí.

Estudiante 2: Sí, normalmente acá si ya pasás de 6° año, o sea si pasás te llevan a una empresa para que los conozcas, para que conozcas la empresa y si querés quedarte ahí te quedás.

Estudiante 1: O como decía usted de que cuando tenés buenas notas o lo que sea te hacen hacer pasantías y si ven que rendís bien ya la empresa viene y te llama. Terminás el colegio y viene y te llama la empresa y ya trabajás para la empresa. Y eso es más que nada a lo que se refieren con salir con un trabajo de acá. Porque te pueden venir las pasantías o lo que sea y por ejemplo viene Toyota, viene Ford a esta escuela a buscar personal. (E1, focus estudiantes del ciclo básico)

Esta idea, vinculada a la imagen sobre las prácticas profesionalizantes del segundo ciclo, se hace presente con mucha más fuerza en el ciclo básico y funciona como un soporte potente frente a las dificultades o sin sentidos que marca el presente en la escuela. Esta suerte del valor diferencial que lxs jóvenes otorgan a la E1 pone de relieve el conocimiento tácito del campo escolar que opera vía las redes de sociabilidad familiar. No obstante, y como apareció en algunos relatos, sus vidas no estén exentas de necesidades materiales y afectivas ni liberadas de situaciones de conflictos. Al igual que en la E2 algunxs jóvenes manifestaron realizar trabajos los fines de semana -e incluso también de forma regular- y haber atravesado situaciones de mudanzas, discusiones y ausencia de apoyo de los padres.

Los problemas en mi casa no me ayudaron a estudiar. O sea los problemas familiares. Yo creo que los problemas familiares, así tipo en el top. Porque ponele que tu vieja discute con tu viejo o algo, o te cagan a piñas en tu casa y no te venís muy motivado para estudiar (...) Yo creo que estoy mejor en casa ajena que en mi casa. (Estudiante, Ciclo Básico, E1)

Yo me habré mudado más de 5 o 6 veces, y también el poco apoyo de mi familia en la escuela. (Estudiante, Ciclo Básico, E1)

El modo en que lxs jóvenes expresan cómo las condiciones de vida en los grupos más desposeídos afectan negativamente su tránsito por la escuela, marca así uno de los aspectos de la experiencia de la escuela acotada que describe Saraví (2010) para el caso de México en la que los tiempos escolares entran en competencia con otras demandas de la vida juvenil. Según el autor, el tiempo escolar está restringido a lo que ocurra en el edificio escolar, ya que muchos de lxs jóvenes no cuentan con espacios donde realizar tareas o estudiar y no tienen la posibilidad de contar con apoyo de familiares o amigos en el estudio.

Sin embargo, en función de las situaciones específicas que transitan en sus ámbitos de origen, se observa en las dos instituciones que el lugar que ocupan en la vida estudiantil “la familia”, “la casa”, los vínculos de amistad y amorosos aparecen tanto como desvíos e irrupciones al estudio como lazos de refugio y contención para sostenerse en la escuela. Siguiendo a Martuccelli (2007), estos últimos se constituyen en soportes confesables, amortiguadores de las exigencias sociales y fuente de autoestima.

Estudiante 1: para mi refugio...no hay nada mejor que la casa de tus papas.

Estudiante 2: para mí, mi refugio son mis amigos

Estudiante 3: mi familia

Estudiante 1: igual yo no les cuento todo a mis papás

Estudiante 2: a mí como que mi familia no me inspira mucho, mi papá es marinerero, mi mamá es ama de casa, mis hermanos no es que me dejan de lado pero digamos que no me inspiran mucho

Estudiante 3: yo vivo con mi abuela

Estudiante 1: en serio?

Estudiante 3: estamos en la misma casa

Estudiante 2: en el terreno hay dos casas

Estudiante 1: y quien te inspira?

Estudiante 3: mi viejo, porque siempre me ayudó (Ciclo básico, E2)

En la E2, si bien el valor de la escuela secundaria también se asocia a la posibilidad de pasar “hacia otro lugar” no se vislumbra con tanta claridad qué habría del otro lado del puente. De hecho, como manifiestan en sus relatos la elección no aparece como resultado de un plus que la institución ofrece sino por la cercanía y accesibilidad. Siguiendo a Saraví (2010), podemos pensar que la ausencia de referencias valorativas respecto de la oferta escolar cercana ilustra, en buena parte, cómo la experiencia de los jóvenes que viven en territorios fuertemente segmentados se ve acotada a los límites del barrio, arrastrando en su dinámica la posibilidad de acceder a otros universos de sentido capaces de tensionar aquellos sobre los que asienta su situación desventajada.

Otro rasgo común en la mirada de lxs estudiantes sobre los obstáculos al estudio es aquello que ha sido ampliamente señalado por la literatura especializada respecto a la distancia entre las culturas juveniles y la escuela, visibilizando en particular cómo el rechazo a las prácticas de lxs jóvenes anula la posibilidad de construir canales de comunicación y entendimiento más profundos entre lxs adultos y lxs estudiantes (Chaves, 2010). Así lxs jóvenes perciben como “barreras” o “desvíos” a la vida escolar todo un conjunto de actividades propias de la vida juvenil que algunx denominó como “distracciones extracurriculares” entre las que mencionan “las juntadas”, “el amor”, “la tecnología”, “la play” “el celular”, “la tele”, “Netflix”, “salir a bailar”. Sin presuponer la existencia de una “única juventud” y reconociendo la presencia de distintos clivajes en la construcción de las identificaciones juveniles (de clase, de género, de residencia, etc.), coincidimos con Núñez y Litichever (2015: 27) en la posibilidad de delinear algunas tendencias comunes que marcan las experiencias de lxs jóvenes.

En la E2, sin embargo, aparecen también como barreras ciertas representaciones construidas a partir de los temores y amenazas que lxs estudiantes visualizan como parte del destino social que les anticipa la vida en enclaves de pobreza estructural. En estos territorios,

consecuencia de los procesos de metropolización selectiva (Prevot Schapira, 2001 en Grinberg 2011), lxs sujetos están expuestos cotidianamente a múltiples situaciones de vulnerabilidad y desprotección: “la vida”, “el crecimiento repentino”, “las drogas”, “el tener hijos, a esta edad te caga la vida, es una mierda” son algunas de las expresiones utilizadas por lxs jóvenes al hacer referencia a su futuro. Frente a un entorno que se les prefigura como una amenaza, la escuela emerge como un lugar que les ofrece ciertas garantías y cuidados. Tal vez no por casualidad la única estudiante del ciclo superior que pudo delinear una expectativa de futuro más clara aspire a ingresar a una institución como la Gendarmería Nacional que simbólicamente sintetiza tanto la posibilidad de “ser protegido” como de “proteger”.

Como explica Saraví (2004: 36), “en ciertos contextos, el espacio público representa el riesgo de ser sujeto de violencia o crimen, el ámbito de valores y normas alternativos u opuestos a los de la sociedad mayor, o un espacio de aislamiento y segregación”. En efecto, la sociabilidad estudiantil en la E2 está fuertemente moldeada por las características de las interacciones y relaciones que se construyen en el cruce de dos dinámicas. Por un lado, aquella que opera disgregando los lazos sociales como consecuencia de la ampliación de los límites de la vida privada frente un afuera que se presenta peligroso. Por otro, la dinámica estigmatizante y segregativa del tipo “nosotros y ellos” vinculada a las características del espacio público barrial, en este caso habitado por una importante población de inmigrantes bolivianos. Esta suerte de introyección de la sociabilidad negativa barrial hacia la escuela se verifica no sólo en la apropiación diferencial que hacen lxs estudiantes argentinxs y bolivianxs del espacio y de la palabra, sino también en las dinámicas del trabajo pedagógico en el aula cuando la cooperación no aparece como un horizonte de posibilidad en las interacciones cotidianas entre lxs jóvenes de distinta nacionalidad. Como señalaba una estudiante del ciclo superior, el “trabajar en grupo” aparece como motivo para descalificar determinadas materias que entran como propuestas de taller. En este sentido, la sociabilidad en el barrio y las redes sociales previas no aparecen como soportes para la escuela en la E2.

Sin embargo, en el marco de los dispositivos creados por la escuela para atender las diversas trayectorias estudiantiles, lxs jóvenes van construyendo algunas valoraciones positivas y certezas en torno a su experiencia estudiantil. Respecto a esto último lxs jóvenes no perciben grandes riesgos de interrumpir sus trayectorias educativas, lo cual es posible denote la consolidación de lazos de confianza hacia la escuela y de auto-reconocimiento como estudiantes legítimos.

Algunas figuras de referencia cotidiana entre los que destacan particularmente a lxs coordinadores ofician en las tareas de contención y cercanía que resultan de relevancia para

lxs estudiantes. Asimismo, la posibilidad de sostenerse en la escuela está fuertemente asociada con lo que ellos perciben como una actitud positiva del docente, aquellos “*que ayudan*” con quienes logran construir un vínculo, “*una amistad*”. Es interesante atender aquí a la división que hacen respecto de otro tipo de docentes que “*te dan un testamento para hacer, y se va a su escritorio*”. Estas percepciones de lxs estudiantes desmitifican el carácter homogéneo del plantel docente respecto del “compromiso colectivo” con el proyecto pedagógico como atributo definitorio de esta institución. Como señala uno de los estudiantes entrevistados, este tipo de profesores “*son buena onda, prestan atención, hacen una conexión con el alumno y no se concentra solo con poner actividades y explicar y listo*”.

Estudiante 1: ejemplo, como lo tenemos bien temprano y tenemos fiaca, Gonzalez² que para despertarnos

empezamos 5 minutos hablando de futbol o de alguna película que nos gustó o le recomendamos un libro

todo así, y después seguimos con la tarea

Entrevistador: ¿Qué materia tiene Gonzalez?

Estudiante 1: Sociales, y él tiene una conexión, muy grande con nosotros.

Entrevistador: ¿Pero además de la conexión ustedes sienten que aprenden?

Estudiante 1: Si, me queda más en la cabeza todo lo que explica que lo que ...lo dice de otra manera que te queda en la cabeza, lo dice de otra manera que los alumnos lo podemos entender, tiene un enlace muy grande.

Entrevistador: ¿Y los profes que no son así cómo son?

Estudiante 2: Lo contrario a lo de Romero, que no tienen vínculo, que se concentran en la tarea...hay un cráter muy grande entre el alumno y el profesor... y que te dice vos tenes que copiar esto, esto y esto, y se va agrandando el cráter y tenemos mucha diferencia... y se genera un cráter que lleva al conflicto para aprobar la materia (Ciclo Básico, E2).

Esta distinción entre profesores que combinan un estilo de trabajo pedagógico de interpelación a las vidas e intereses juveniles sin descuidar la preocupación por el conocimiento constituye un rasgo común a ambas escuelas, y se ha observado en otras investigaciones como doble atributo valorado de lxs docentes.

Por último, respecto de los ATD, particularidad de la organización de la E2, no se percibe consenso entre lxs jóvenes acerca de su utilidad. Mientras que algunxs los cuestionan por considerar que repiten contenidos o por falta de coordinación entre lxs docentes a cargo de este espacio y de las materias a recuperar; otrxs los valoran en tanto se los perciben como soportes de apoyo a las asignaturas.

(Sobre los ATD) Estudiante 1: Hasta 3ro tuvimos pero es muy bueno.

Entrevistadora: ¿Y ahora que no tienen ese espacio?

² Los nombres han sido modificados para cuidar el anonimato de los entrevistados.

Estudiante 1: Lo transitamos de otra manera. En realidad, a nosotros nos apareció ATD en 2do.

Entrevistador: ¿Les hace falta ahora que no lo tienen?

Estudiante 2: Y para mí sí.

Estudiante 1: Para mí fue como una materia menos, a mí no me hacía falta, en lo personal, tenías que hacer cosas de más.

Estudiante 3: Si no te hacía falta era medio feo igual, porque tenías tarea de algo que ya sabías (...) es un refuerzo más, en su momento todos lo tomaban como que era al pedo.

Entrevistadora: En el grupo de 2do año una chica señaló que veían cosas distintas en el ATD y eso era un problema.

Estudiante 2: Es que hay profesores que no coordinan entre ellos y cada uno da su tema (Ciclo superior, E2)

Gramáticas escolares y experiencias estudiantiles en tensión

El pasaje a la escuela secundaria aparece para estxs jóvenes como una experiencia difícil y hasta dolorosa que posiciona todo lo bueno en esa escuela primaria añorada y lo malo en una institución cuyas lógicas de funcionamiento resultan desapacibles a la vida juvenil. Más tiempo en la institución, profesores cuyo trato lxs incomoda o no lxs ayudan a comprender la materia, dificultades en la sociabilidad, cantidad de asignaturas, organización del horario escolar, constituyen parte de las barreras comunes que lxs estudiantes de una y otra institución reconocen en su experiencia. Si bien estos elementos organizan parte de la experiencia estudiantil, los modelos institucionales marcan puntos de inflexión entre instituciones que sostienen la gramática estándar de la escolaridad y son reconocidas como “verdaderas escuelas” y un otro modelo valorado en su novedad y a su vez criticado por su distancia con los patrones de ordenamiento escolar simbólicamente reconocidos.

En la E1, la experiencia escolar se configura en el marco de un modelo pedagógico tradicional fundado en principios meritocráticos, regulado por la gramática estándar de la escolaridad y con una impronta disciplinaria vinculada a la historia fundacional de la escuela. En esta institución, las reglas y estructuras que organizan el trabajo de instrucción vinculadas a la división del tiempo y el espacio, la clasificación de lxs estudiantes y la separación del conocimiento en temas se constituyen en rasgos centrales e incuestionables (Tyack y Cuban, 2002).

En su conjunto, el orden escolar imperante actúa regulando las conductas y las expectativas de lxs jóvenes, quienes lo viven cotidianamente sin demasiados

cuestionamientos, aunque es posible evidenciar como veremos a continuación una serie de tensiones que se expresan diferencialmente en el ciclo básico y en el superior.

Lxs estudiantes sienten que el proceso de integración en la E1 requiere adecuarse a una dura adaptación en términos de tiempo y cantidad de asignaturas, estructuradas en la clásica distinción entre teoría y práctica (asignaturas y talleres). La extensa jornada escolar sumada a la cantidad de materias en relación con los bachilleratos comunes hace que en el cruce de la dimensión temporal y de los proyectos institucionales se configure una dimensión de análisis relevante para conocer las trayectorias de lxs estudiantes.

En la E1, las pautas de funcionamiento escolar cristalizadas a lo largo del tiempo, estructuran y orientan la acción de lxs actores escolares, a la vez que dichos patrones comunes se reactualizan y resignifican en el marco de la particular historia de esta institución técnica. Si bien las transformaciones curriculares y del régimen académico habilitan transformaciones respecto de las modalidades de cursada y de acreditación, los modos de hacer sostienen las viejas convenciones que, naturalizadas en la gramática de la escolaridad, resultan patrones incuestionables³.

El “cronosistema escolar” que ordena el tiempo *de* y *en* la escuela determina la duración de las jornadas escolares y de la hora de clase y regula los ritmos de aprendizaje y la “edad normal” para aprender (Escolano, 2000) constituyéndose en un condicionante central de las trayectorias escolares. Desde las experiencias estudiantiles, la continuidad en la escuela técnica está fuertemente determinada por la adaptación a esos tiempos cuyo carácter socialmente determinado se diluye naturalizándose. La organización “monocrónica del tiempo” (Pereyra, 1992), en un mismo tiempo y espacio, a través de prácticas homogéneas para la atención simultánea del grupo aparece como incuestionada y se articula a justificaciones meritocráticas: los que dejan la escuela o repiten es porque “no aguantan” la intensidad de cursada que requiere la modalidad, o porque no se esfuerzan. Como señalan algunxs de lxs estudiantes del ciclo básico, es una cuestión de “mentalidad”, de “perseverancia” y “dedicación” o en los casos contrarios porque se “tiran para atrás”.

³ Un punto de inflexión aparece en el espacio de evaluación de saberes: una novedosa manera de evaluar a los estudiantes de las escuelas técnicas y a los conocimientos que se imparten en los talleres del ciclo básico en particular. Específicamente la evaluación se dirige a los estudiantes de tercer año, quienes deben desarrollar y luego presentar un proyecto tecnológico que es elaborado junto a la supervisión de los profesores de taller. En este espacio se articulan distintos talleres, apoyo de profesores de asignaturas básicas y se desestructura la estandarización del tiempo. Sin embargo, esta experiencia que modifica el tradicional régimen académico de la enseñanza secundaria, no aparece en las representaciones estudiantiles como un nudo crítico de sus experiencias educativas y aunque valoran lo que allí se construye como modalidad de trabajo singular, no los lleva a cuestionar el modelo escolar predominante.

La fuerza que asume esta perspectiva en la experiencia estudiantil se expresa con toda crudeza en el sostenido y profundo temor que circula en el primer ciclo respecto a la repitencia. Esta experiencia se constituye en una amenaza latente que atormenta a lxs estudiantes en su día a día comprometiendo también la posibilidad futura de inserción laboral a través del título que por su prestigio la escuela garantizaría. Como señalamos, la vinculación entre la demanda de mayor tiempo y la recompensa de reaseguro en el mercado laboral estaría tiñendo de cierto valor utilitario a la experiencia escolar en la modalidad técnica. En este marco, la adhesión a las normas se vincula al temor a la repitencia que atentaría contra ese futuro deseado.

Entrevistador: ¿Tienen miedo de no poder terminar? [retomando algunas inquietudes que empiezan a expresarse]

Estudiante 1: Sí.

Estudiante 2: Porque es como que hicimos tantas cosas al pedo.

Estudiante 3: Son muchos años, muchas horas.

Entrevistador: O sea tenemos un año más que el resto, por la especialización de la materia, son más exigentes en esta escuela, creo que más horas. Y ya es como más responsable que otras escuelas que vas a los 18 y están en la esquina fumando lo que sea, haciendo un montón de cosas. (Ciclo básico, E1)

Concebida como una responsabilidad individual la repitencia es explicada como una incapacidad de adaptación al ritmo exigente de la escuela técnica. Son escasos, en este sentido, los cuestionamientos hacia los condicionantes sociales e institucionales de las trayectorias.

Entrevistador: (...) Y los que repiten, ¿repiten también trabados con alguna materia en particular?

Estudiante 1: Yo me llevé todas. Pero o sea no era una materia en particular si no más que nada como ya dije, una cuestión propia (...) Y yo creo que repetir, más que nada me hizo bien y me hizo cambiar de pensamiento. Sigo siendo el mismo de antes, por así decirlo, porque yo jodía, molestaba, creo que habré llegado a tener 20 amonestaciones, porque jodía mucho.

Entrevistador: ¿Todos opinan eso? ¿Que quienes dejan es porque no se engancharon?

Estudiante 2: También, en realidad, vendría a ser más cosa de mentalidad. Porque vos solo te vas tirando para atrás, decís “Desaprobé esta materia, me va a ir mal, no la voy a poder aprobar”, esto que el otro. Y uno piensa que no tiene el rendimiento posible, necesario para seguir en esta escuela.

Entrevistador: ¿Ustedes creen que el tema del rendimiento es un tema de mentalidad o de inteligencia? ¿Qué cosas sienten que afectan el rendimiento de ustedes o de los familiares o de los conocidos?

Estudiante 3: Yo creo que uno mismo. Por ejemplo, si yo me siento con él y no hago las cosas es porque yo no quiero hacer las cosas. Porque tranquilamente yo

me puedo sentar con él y hacer las cosas, o dejarlo de lado un rato y enfocarme en entregar las cosas. Y si yo quiero, me engancho en el boludeo, por así decirlo, y no hago nada. Más que nada, es cuestión de uno mismo.

Entrevistador: ¿Y el resto?

Estudiante 4: Por la juntada, si él está boludeando, te va a incentivar a boludear a vos (Ciclo Básico, E1).

En esta escuela, la propia experiencia tiende a reforzar la creencia moderna en el desarrollo de los talentos, instituyéndose los resultados escolares en la única fuente legítima del éxito escolar (Dubet y Martuccelli, 1998). Prevalece así, entre lxs estudiantes la idea de que la escuela permite la realización de las cualidades propias de lxs individuos en función de sus capacidades diluyéndose la pregunta respecto a la responsabilidad institucional frente al evidente desgranamiento entre ciclo básico y superior. En esta ausencia, la dinámica selectiva de la gramática estándar se anuda a la invisibilización de los soportes sociales, económicos y culturales que permiten a algunos estudiantes continuar sus estudios.

Pero ese mismo orden meritocrático tiene su espacio de fuga en momentos clave de las trayectorias, particularmente, en la elección de la especialidad y en las prácticas profesionalizantes. Allí, cuando los esfuerzos se evidencian insuficientes para hacerse merecedores de ciertas recompensas, los mecanismos meritocráticos se perciben como injustos -incluso para quienes han logrado sostenerse en la escuela- y la pretensión de otro modelo de igualdad se manifiesta como horizonte posible.

Entrevistador: ¿Quiénes van a ese curso los que están ahora en 3°? ¿Quiénes van al único curso de Electromecánica que está a la tarde?

Estudiante 1: Es que ese es el tema. Por ejemplo, los que tienen más nota, por así decirlo, tienen más probabilidades de cambiarse de curso, cambiarse de Taller.

Entrevistador: O sea que acá los mejores promedios tienen ventaja. ¿Cómo ven eso?

Estudiante 2: (...) y cuando iban a tomar la prueba se cambiaban a propósito para no hacerla.

Estudiante 1: Lo mismo de antes, tiene que ser igualitario. No tienen por qué dividir la capacidad de uno con la capacidad del otro. Por algo entramos a esta escuela, por algo seguimos pasando de año. Porque tenemos la capacidad, si nos ponemos a estudiar lo vamos a poder superar y tener un buen promedio (Ciclo Básico, E1).

El trato diferencial en las prácticas profesionalizantes es denunciado cuando la asignación a empresas, municipios o su desarrollo en la propia escuela atenta contra el futuro imaginado. En esta línea, cuestionan que sólo quienes tienen los mejores promedios puedan acceder a las pasantías efectuadas en las empresas, que son los lugares más requeridos ya que se percibe como garantía laboral futura. Desde allí consideran que la meritocracia no es un

principio justo al menos en este caso y retrucan las argumentaciones que convalidan la acumulación de privilegios.

Entrevistador: ¿Todos creen que tiene que ser igualitario? ¿No creen que tiene que ser al mejor promedio o al mejor promedio del Taller?

Estudiante 1: No, lo que intentan mostrar siempre es que quede bien la escuela. Le mandamos a los mejores entonces la escuela parece de las mejores, y tienen que mostrar las dos caras de la escuela no es que...

Estudiante 2: No, es sólo mostrar los que tienen mejor promedio. Entre nosotros, por ejemplo, él es el que tiene, por así decirlo, es el más inteligente, no podemos terminar todo y él como es el que tiene más promedio es el único que va a trabajar, que representa a la escuela. Mientras nosotros que también pasamos pero tenemos notas más o menos bajas no podemos representar a la escuela (Ciclo Básico, E1).

Pero, de manera ambivalente, la lógica meritocrática es reconocida por lxs estudiantes como condición para lograr la exigencia que supuestamente distingue a la E1 y da valor a su experiencia. Las cuestiones vinculadas al esfuerzo individual son frecuentes en los relatos de lxs jóvenes a la hora de justificar la permanencia en la escuela, así como las “malas juntas” – que apelan a comportamientos individuales- explicarían el mal desempeño y hasta el abandono de la institución. En su conjunto, este tipo de actitudes opera en favor de la construcción de un orden institucional donde se tiende a universalizar el esfuerzo, y donde la igualdad de oportunidades se traduce en responsabilidad individual.

En este aspecto, se evidencia también que pese a la crítica de lxs jóvenes del ciclo superior hacia la escuela, a su falta de organización y compromiso de algunxs profesores, la explicación sobre las razones la permanencia o no en la institución se dirime finalmente a partir de cuestiones motivacionales vinculadas a la especialización técnica.

Estudiante 1: Bueno, como dijimos, más allá de... no tiene nada que ver con un tema de ser inteligente o no, eso Estudiante 2: es irrelevante. Es más que nada estar dispuesto a saber que vas a tener una carga horaria.

Estudiante 1: A saber en lo que te estás metiendo.

Estudiante 3: A saber manejar el estrés. Hay días que pasás todo el día, más tiempo acá que en tu casa. Es muy pesado. Toda la semana es muy pesado. Saber cumplir con lo que ellos piden de vos. Digamos, las expectativas que tiene el colegio sobre vos, son muchas cosas. Si no sabés manejarlo a eso, por muy inteligente que seas...

Estudiante 4: Sí, es estresante porque, realmente en una etapa del colegio te hacés la pregunta “¿Qué hago?” si sigo o si me cambio a un colegio común. Porque es mucho más fácil salir a las 12 del mediodía y estar todo el día en tu casa que entrar muchas veces, como entramos ahora, salimos de nuestra casa a las 11 de la mañana y volvemos a las 11 de la noche. Y a las 11 de la noche, nuestros papás nos esperan pero ya se van a dormir. Como que no tenemos esa flexibilidad que tiene un colegio común, por ejemplo.

Estudiante 5: También hay que tener como una cierta especie de voluntad. Porque llegás a un momento que decís “Bue, estoy acá y esto es terrible”. Muchos agarran y dicen “Listo, no voy más” y quedan en el camino. Y otros dicen “Bueno, ya que estoy acá termino y listo”.

Estudiante 6: Hay muchos que en 6to se plantearon, “Yo ya termino acá”. Después descubren que si van a un colegio normal tienen que volver a 5to y hacer 6to. Y ahí es como “Bueno, me falta un año prefiero que no la verdad no”.

Estudiante 7: Yo creo que, la otra vez hablando con ellos, por más que te lleves materias o que hayas repetido en años anteriores, etcétera. Llegar a 7mo año y terminarlo creo que es un gran logro en un colegio Técnico. Más hoy en día como vivimos y la mayoría de los chicos no eligen ir a un colegio Técnico. Es un gran logro que nosotros estemos acá terminando el colegio y a un paso de decidir, yo que sé, una carrera universitaria o lo que sea. (Ciclo Superior, E1)

Como veremos más adelante, en la E1 la articulación entre la potencia de la gramática de la escolaridad y la fuerza de la imagen del individuo autosostenido en sus dones o por su fuerza de voluntad no dan lugar a la demanda de los estudiantes de soportes escolares que fortalezcan las condiciones de tránsito por la escuela.

En la E2 en cambio, la gramática escolar es objeto de discusión explícito y lxs estudiantes se integran a un mundo escolar en permanente debate que no logra aún conformar un orden reconocible. Esto se traduce en experiencias estudiantiles que, en el marco de los intentos de la escuela por desarticular patrones de valoración simbólica (que han sostenido la invisibilidad de los soportes), son tensionadas y atravesadas por los contrasentidos e indefiniciones que surgen a partir de la aún frágil legitimidad del nuevo patrón normativo. Una de las tensiones más fuertes se expresa en la ambivalencia existente entre la valoración de los soportes institucionales que ofrece la escuela y el reclamo de no anular las diferencias de mérito entre los individuos y los mecanismos que aseguren sanciones y recompensas.

De modo controversial, los espacios de ATD que señaláramos al inicio como la no repitencia y la flexibilidad en los criterios de actuación frente a situaciones de conflicto y comportamiento con lxs estudiantes, constituyen los soportes centrales que el modelo institucional plantea como condición para garantizar las trayectorias. Pero al tiempo que a través de estas iniciativas se materializa el sentido del pretendido nuevo orden escolar, desde la mirada de lxs estudiantes se constituyen en prácticas que anulan las diferencias de mérito. De algún modo, el nuevo orden escolar no siempre articula experiencias estudiantiles subjetivantes y aunque contribuye a mejorar las trayectorias, coexiste con un sentimiento de asistir a una institución que aunque brinde cierta distinción no resulta suficiente para poner en valor el esfuerzo que algunxs consideran ponen en juego en su formación. En este sentido, en la E2 la concepción de la organización institucional como un lugar de reconocimiento

explícito y de intervención de las desigualdades socioculturales de lxs estudiantes no tiene correlato unívoco en la representación que construyen los alumnos sobre el lugar de la escuela y el sentido de pertenencia. El mandato fundacional explícitamente orientado a la creación de un proyecto político pedagógico bajo el lema oficial de la “inclusión con calidad”, toma fuerza en las percepciones de lxs jóvenes de modo ambivalente.

Una primera cuestión relevante que se pone en juego para lxs estudiantes en torno a los sentidos de la inclusión es la dimensión más básica de este proceso referida al acceso a la escuela. Si bien hay consenso entre lxs estudiantes de que formalmente la escuela secundaria “es para todos” y una idea clara de que “ir a la escuela es una obligación para todos”, las deficiencias estructurales de la oferta vinculadas a la limitación de vacantes en el barrio, genera en lxs jóvenes cierta conciencia de que el derecho a la educación en ciertos territorios no está garantizado para todxs sino que el acceso a la escuela constituye una suerte de privilegio para unxs pocxs.

Entrevistador: ¿Ustedes creen que la escuela secundaria es para todo el mundo?

Estudiante 1: Sí.

Estudiante 2: ¿Y la escuela técnica es para cualquiera?

Estudiante 1: No

Estudiante 2: Hay sorteo acá, entré de pedo (Ciclo Superior, E2).

La percepción de que ir a la escuela es más un “beneficio” de los que han tenido “suerte” que un derecho que debe ser garantizado por el estado para todos lxs jóvenes, se acompaña del imperativo moral hacia lxs propios estudiantes de comportarse como verdaderos “merecedores” de esta prerrogativa y de sancionar a quienes no “valoran” su situación de privilegio extremando las medidas disciplinarias hasta “la expulsión”.

Estudiante 3: acá hay gente que no valora estar en la escuela, que molestan

Estudiante 2: acá hay que poner expulsión

Estudiante 1: ¡eso! Hay chicos que quedaron afuera y hay otros manga de tontos disculpe la expresión

Así, la autoestima y confianza que lxs estudiantes van construyendo a través de las diversas instancias y apoyos institucionales y pedagógicos que les permiten mitigar las incertidumbres que supone la vida estudiantil, tiene su contracara al referirse a la escuela como un espacio excesivamente permisivo donde es lo mismo estudiar que no hacerlo, reapareciendo de este modo el imperativo moral de autonomía individual como valor. Las posiciones divididas entre lxs docentes que mostráramos en trabajos previos respecto de si las estrategias inclusivas de la escuela pueden o no generar “facilismo” y desmotivar el esfuerzo de lxs estudiantes por aprender (Gluz et. al.2017) se replican también entre lxs estudiantes.

Entrevistador: y que tipo de disciplina reclaman?

Estudiante 1: el solo hecho de que repitan, pero no quieren que repita nadie, pero es re feo, a veces yo mismo no hago nada, y paso de grado y el que se rompe el orto estudiando y viene a todas las clases...eso no está bien.

Entrevistador: una cosa es la indisciplina y otra es que les vaya bien o mal en la materia

Estudiante 2: y es un poco de todo

Entrevistador: ¿y por qué? Puede ser súper disciplinado, venir y repetís pero no hiciste ni un quilombo en la escuela

Estudiante 2: mi hermano amenazó a un profesor con un cuchillo...es chiquitito pero es el peor.

Estudiante 3: una vez vino un pibe con una pistola, ¿qué hicieron? lo suspendieron. por un día. Viene gente que se droga, que se han robado cosas.

Entrevistador: y piensan que esto es solo en esta escuela?

Estudiante 2: en todos los colegios.

Entrevistador: el hermano de ella se porta mal, hace quilombo pero permanece en la escuela.

Estudiante 2: yo odio eso, que lo expulsen o algo. El problema es que lo primero que hizo la escuela es que los chicos se sientan libres...hace que se sientan libres de hacer.

Estudiante 4: el tema de repetir si (Grupo focal, estudiantes ciclo superior E2).

En suma, la propuesta de la E2 muestra al menos dos novedades. Por un lado, recibe a poblaciones históricamente excluidas de la enseñanza secundaria; por otra parte, las recibe alterando el modelo escolar predominante mediante la creación de una nueva institucionalidad cuestionadora de algunos de los atributos selectivos de la gramática de la escolaridad. Lxs estudiantes no siempre aceptan ni logran ubicarse claramente en un orden donde los nuevos dispositivos institucionales desestructuran los clásicos mecanismos meritocráticos que asignan posiciones de privilegios o posiciones subalternas. El modo como estos soportes se insertan en este específico entorno social y existencial lxs sostiene en la escuela, pero como expresa Martuccelli (2007) se presenta como una alteridad negativa al visibilizar los soportes y negar la capacidad de autosostenimiento que vía la lógica meritocrática estxs jóvenes reclaman.

Conclusiones

Como hemos analizado a lo largo del trabajo, lxs jóvenes construyen sus experiencias estudiantiles en la compleja articulación entre sus condiciones de vida, lo que la institución requiere de ellos en tanto estudiantes y lo que construye como soportes para la integración y la propia subjetividad. Es indudable que las políticas desplegadas para materializar el derecho a la educación que establece la LEPT y la Ley de Educación Nacional avanzan en la

discusión acerca de los condicionantes sociales e institucionales de las trayectorias y en la necesidad de cuestionar el modelo determinante de escuela secundaria y su carácter expulsivo. Sin embargo, la carga horaria y la cantidad de asignaturas constituye un factor invariante que es vivido como un obstáculo a sostenerse en la escuela.

Frente a ello, instituciones que emergen de estas nuevas regulaciones construyen novedosos soportes para sostenerse en la escuela: cuatrimestralizar asignaturas para mejorar el dominio de las mismas, desplegar espacios diferenciados de trabajo con los contenidos para atender a las trayectorias diversas (recuperar o profundizar contenidos). Sin embargo, las experiencias estudiantiles que surgen en dichas escuelas manifiestan la tensión emergente entre los *modelos inclusivos y el problema de la hipervisibilidad de los soportes a las trayectorias escolares*. Cuando la posibilidad de sostenerse es explícita como vimos en la E2, estos dispositivos son incapaces de engendrar la ilusión que caracteriza a otras clases sociales de percibirse sostenidos desde el interior lo que los lleva a cuestionar duramente el “facilismo” de la escuela deslegitimado con ello el valor de los veredictos escolares.

Del otro lado, en la E1, el cuestionamiento a la ausencia de soportes institucionales y la demanda por otros/nuevos criterios de justicia escolar sólo se hacen presentes cuando lxs jóvenes deben sortear pruebas que en los modelos más convencionales se resuelven selectivamente, lo que exacerba su sufrimiento. Sólo frente al temor y a las amenazas a perder las apuestas a la escolarización es que emerge el reclamo por la insuficiencia de los soportes institucionales para la escolarización.

Por lo hasta aquí analizado, las experiencias escolares expresan las tensiones inherentes a los modelos de organización institucional. Mientras en la E1 la lógica disciplinaria y más meritocrática opera como un dispositivo potente de selección social pero que imprime al mismo tiempo un claro sentido a la trayectoria escolar de los jóvenes; la revisión de la gramática de la escolaridad si bien va ampliando los márgenes de pertenencia institucional mantiene abierto el desafío del valor simbólico de un orden escolar aún en construcción –y por ende aún sin plantear patrones claros de integración- corriendo el riesgo de constituir soportes vividos como estigmatizantes.

En ambos casos, la mirada sobre lo institucional si bien aparece también se diluye, sosteniéndose aún la autoresponsabilización como mecanismos de inscripción subjetiva de la dominación (Martuccelli, 2007), cuya potencia es más marcada en instituciones donde la gramática de la escolaridad que funda la lógica meritocrática sobre las trayectorias aparece aún incuestionada. Pero siguiendo la experiencia de lxs jóvenes en escuelas que cuestionan los dispositivos selectivos, los mecanismos de inclusión se crean en los márgenes y para los

márgenes, sin lograr el reconocimiento simbólico que la perspectiva meritocrática ha consagrado como mecanismo legítimo de valoración de las trayectorias educativas.

Bibliografía

Chaves, Mariana (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Espacio Editorial, Buenos Aires, 2010.

Escolano, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*, Biblioteca Nueva, Madrid.

Grinberg, S. (2011). Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento. Reflexiones en torno de la experiencia de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana. Ponencia presentada en VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas Teoría, formación e intervención en Pedagogía Departamento de Ciencias de la Educación Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. La Plata, 8, 9 y 10 de agosto de 2011 <http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar>

Pereyra, M. (1992). “La construcción social del tiempo escolar”, En: *Cuadernos de Pedagogía* n° 206, Madrid.

Martuccelli D. (2007). Gramáticas del individuo, Editorial Losada, Buenos Aires.

Núñez, P. y Litichever, L. (2015). Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela. Grupo Editor Universitario, 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Saraví, G. (2004). Segregación urbana y espacio público: los jóvenes en enclaves de pobreza estructural. Revista de la Cepal, Núm. 83.

_____ (2010). Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México. CIESAS, México.

Tyack, D. y Cuban, L. (2002). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, FCE, México.

Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Morrone, A y Toscano, A. (2013). “La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala”, En Revista del IICE N°33

Ley de Educación Técnico Profesional (LETP N° 26.058/05).