

NOBILE, Mariana. 'Análisis de una estrategia de personalización de los vínculos en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina'. *RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, 11 (31): 206-232. Abril de 2012. ISSN 1676-8965.

ARTIGO

<http://www.cchla.ufpb.br/rbse/Index.html>

Análisis de una estrategia de personalización de los vínculos en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina

Mariana Nobile

Resumo: A massificação e a obrigatoriedade do ensino médio, juntamente com o declínio das instituições modernas, têm forçado as escolas a tentar novas estratégias para promover o envolvimento dos alunos na vida escolar, alguns dos quais tendem a redefinir os vínculos entre os professores e estudantes, promovendo processos de personalização e estreitamento que geram certas experiências emocionais em seus alunos que favoreçam o seu envolvimento com a vida escolar. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a estratégia de personalização que um grupo de escolas de ensino médio implementa na cidade de Buenos Aires; esta estratégia foi criada em 2004 por um determinado sistema acadêmico para os jovens que estavam fora da escola, conhecida como “escuelas de reingreso” (escolas de reentrada). Neste artigo se analisa as implicações desta estratégia para o disciplinamento e a integração dos estudantes. **Palavras-Chave:** Ensino médio; política de inclusão educacional; emoções; disciplinamento

Recebido em: 23.12.2011

Aprovado em: 20.01.2012

Introducción

Desde mediados del siglo XX, la escuela secundaria argentina viene atravesando un proceso de masificación que tensiona su matriz elitista y selectiva. Este proceso se intensifica, y asume nuevos ribetes, ante la nueva condición de obligatoriedad del nivel medio¹, estableciendo un escenario diferente, ya que hoy en día el secundario debe incluir a todos los jóvenes en una escuela que fue pensada para pocos, lo cual tiene lugar en una situación de profunda pauperización de la población y una estructura social fragmentada (Svampa, 2005). A estos fenómenos concurre el de la *desinstitucionalización*² (Dubet y Martuccelli, 2000) de las instituciones modernas, provocada por fuertes transformaciones socioculturales que han debilitado la matriz *estado céntrica* (Tiramonti, 2004).

Este nuevo escenario obliga a los gobiernos de las diferentes jurisdicciones a ensayar nuevas estrategias para incorporar a la población que no se encuentra asistiendo al nivel medio de educación. La Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el año 2004, crea un conjunto de escuelas secundarias, conocidas como “*escuelas de reingreso*”³

¹ La ciudad de Buenos Aires fue la primera jurisdicción argentina en promulgar la obligatoriedad de todo el nivel medio en el año 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 proceso de *desinstitucionalización* no alude a la desaparición de las instituciones características de la modernidad, sino a una pérdida de su capacidad para llevar a cabo sus propósitos principales (Dubet y Martuccelli, 2000).

³ La creación de las ER se dan en el marco de la política “*Deserción Cero*”, la cual además de la creación de estas instituciones, implementan otra serie de herramientas que se proponen por objetivo “*que los jóvenes no escolarizados vuelvan a la*

(ER) orientadas a atender a aquella 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, especialmente en su régimen académico, a fin de volverlo más inclusivo.

El trabajo de campo⁴ realizado en estas escuelas nos muestra a simple vista un rasgo particularmente valorado por los alumnos que a ellas asisten: el trato recibido por los docentes, aspecto que permite vislumbrar la existencia de un vínculo estrecho entre docentes y alumnos. Este rasgo sobresaliente dio origen a un análisis⁵ pormenorizado de las condiciones, tanto estructurales

escuela y conchayan los estudios secundarios?: campaña comunicacional para crear conciencia de la importancia de que los chicos asistan a la escuela; la presencia de promotores de educación y la creación de una red de servicios educativos en los Centros de Gestión y Participación (unidad descentralizada de gobierno); ampliación de las oportunidades educativas fuera de la escuela - básicamente, Clubes de Jóvenes que ofrecen actividades culturales, deportivas y recreativas gratuitas los días sábado en las sedes de las escuelas secundarias de la Ciudad.

⁴ 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 alumnos.

⁵ Dicho análisis se encuentra desarrollado en “Los vínculos entre docentes y alumnos en las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires: análisis de una estrategia de personalización”, tesis para aspirar al título de Magíster en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural (IDAES-UNSAM).

como subjetivas, que posibilitaban la construcción de este tipo de vínculos en las ER.

Al analizar el formato escolar de las ER, es posible ir vislumbrando aspectos estructurales que se vuelven condiciones de posibilidad para un encuentro personalizado entre docentes y alumnos, condiciones necesarias, pero no suficientes, para la construcción de los vínculos estrechos. Entre estos aspectos podemos mencionar:

- ✓ El tamaño pequeño, tanto de las escuelas –no superan los 150 alumnos cada una- como del grupo de alumnos por clase –no más de 20 alumnos-.
- ✓ La creación de trayectos formativos personalizados, donde cada alumno va cursando las materias del plan a partir de ciertas correlatividades estipuladas. Esto, por un lado, elimina la situación de repitencia generada por el formato tradicional, y por otro, dificulta el establecimiento de grupos estables, ya que cada uno cursa con diferentes compañeros en cada clase, según su trayecto.
- ✓ Designación docente por cargo, que permite horas de trabajo institucional extra-clase, superando las dificultades que trae la contratación docente por horas cátedra, que obliga a los profesores a trasladarse de una institución a otra.
- ✓ Espacio de clases de apoyo, las cuales pueden ser elegidas por los alumnos o bien, pasan a ser obligatorias si el docente de alguna materia lo considera necesario.
- ✓ Espacio de tutorías, las cuales se desarrollan grupalmente o bien, trabajando con cada alumno en particular.
- ✓ Espacio de talleres, los cuales son organizados por cada institución, promueven la inclusión de otros contenidos no contemplados por el currículum enciclopédico tradicional de secundaria, a la vez que generan otras formas de relacionarse entre los

estudiantes y entre éstos y los docentes a cargo de estos espacios.

Estos rasgos estructurales del plan llevan a que los docentes y directivos de las ER conozcan estrechamente a sus alumnos, sabiendo el nombre de cada uno, su historia personal, las condiciones de escolarización –si trabajan, si asumen responsabilidades familiares, si padecen alguna enfermedad-. Como dijimos, estos rasgos son necesarios pero no suficientes, ya que para que tenga lugar el vínculo estrecho entre docentes y alumnos es necesario que los distintos sujetos se comporten e interactúen de un modo particular.

Es preciso señalar el proceso de selección de los directivos, los cuales fueron elegidos por su compromiso y su voluntad de participar del plan entre el total de docentes en condiciones de asumir tal cargo. Esto marca una impronta muy particular de las escuelas que lleva a que el discurso militante, y en algunos casos redentor, redefine el sentido del trabajo docente (Arroyo y Poliak, 2011). Impronta que coadyuva en la delimitación de un patrón particular de docente, en el cual ciertas características se vuelven esenciales.

Entre estas características subjetivas encontramos la suspensión de las miradas estigmatizadoras en torno a los jóvenes de sectores populares –miradas que circulan socialmente, las cuales con frecuencia son azuzadas por los medios de comunicación masiva, asociando jóvenes pobres con delincuencia (Kaplan, 2009)-, al mismo tiempo que no se los responsabilizan de los fracasos anteriores, sino que acentúan que es el sistema el que falla y estas escuelas constituyen un parche que busca solucionar esa situación. Esta suspensión de los estigmas lleva a que los docentes asuman una actitud de confianza frente a los alumnos, la cual no está basada en ninguna certeza, sino en las expectativas acerca del comportamiento del otro. Esta actitud puede ser entendida como confianza “social”

o “*diluida*”, la cual “*se refiere al otro en general, se extiende más allá de aquellos a los que conocemos personalmente*” (Sandoval, 2011, p. 145), actitud que está fuertemente asociada a la a suspensión de estigmas y prejuicios, al otorgar el beneficio de la duda a aquellos extraños con los que entramos en contacto (Putnam en Sandoval, 2011).

Las representaciones que prevalecen acerca de los alumnos, por una parte, hablan de las necesidades de contención, especialmente afectivas, y de las capacidades de ellos para aprender y salir adelante. Esta combinación lleva a que la tensión entre aprendizajes versus contención se resuelva de un modo particular, donde la contención se da por medio de dichos aprendizajes, cobrando centralidad lo pedagógico. Por otra parte, es posible observar un diagnóstico que habla de la sensibilidad de estos chicos “*al maltrato*”, ya que reaccionan ante la mínima expresión de indiferencia o falta de respeto. Estas miradas sobre sus alumnos los llevan a asumir una forma particular de tratarlos. Los mismos docentes señalan la necesidad de que prime “*el buen trato*”, el cual consiste en escucharlos y dialogar con ellos, en estar “*disponibles*”, en manejarse siempre con mucha respetuosidad y en ser pacientes, especialmente, hasta poder ver los resultados de la estrategia implementada por el equipo docente. “*Buen trato*” al cual aluden la casi totalidad de los alumnos entrevistados.

Estas miradas docentes y estas formas de tratarlos van delimitando formas de actuar particulares que delinear un nuevo patrón de alumno, lo cual conlleva la instalación de una nueva frontera de inclusión-exclusión, donde sólo aquellos jóvenes que logran asumir los rasgos de dicho patrón pueden permanecer en las escuelas.

Lo señalado hasta aquí muy sucintamente es lo que hemos denominado “*estrategia de personalización de los vínculos*” entre docentes y alumnos en las ER, la cual se da tanto por los mismos rasgos del formato que la

posibilitan, como por la impronta que directivos – especialmente- y docentes le dan al trabajo en estas instituciones. De esta estrategia resulta un escenario específico fuertemente regulado, donde los distintos actores docentes van trabajando de forma uniforme, traccionando todos hacia una misma dirección, lo cual lleva a que ese escenario no presente grandes fisuras, quedando bastante explícitos los carriles por donde tienen que desarrollarse las acciones de los estudiantes y los docentes. Es entre quienes actúan acordes a esas pautas de interacción, que se construye un vínculo estrecho y personal, es decir, entre los docentes que asumen los rasgos señalados⁶ y los alumnos que logran amoldarse a la vida institucional.

Pasemos a analizar con detenimiento las implicancias de esta estrategia, al igual que el por qué de la redefinición de los vínculos en clave personal.

Implicancias de la estrategia de personalización de los vínculos

La experiencia emocional de los alumnos de reingreso

La personalización de las interacciones entre docentes y alumnos conduce a que algo más entre en juego en el espacio escolar. Sennett señala que si la voz y la mirada están implicadas, el ser humano se compromete en su totalidad (2003, p. 200). Cuando estos chicos recuerdan las escuelas a las que asistieron antes de llegar a la de reingreso, hablan de espacios por los que pasaron sin que los adultos repararan demasiado en ellos, donde se sentían

⁶ Como señalan otros trabajos, en las ER se da un proceso particular de socialización docente que tiende a dejar fuera a quienes no asumen las características señaladas. Para un análisis detenido de dicho proceso de socialización y la construcción de identidades docentes en reingreso, ver Arroyo y Poliak (2011).

un nombre más en una lista o un cuerpo más ocupando un banco. En contraste, las vivencias atravesadas en las ER hablan de ser alguien en ese espacio, de ser escuchado, al mismo tiempo que dejan en evidencia la necesidad que tenían estos jóvenes de ser “registrados”, “reconocidos”, de recibir un trato más cercano, que denote preocupación por el otro.

Las palabras de los alumnos dicen mucho acerca de los sentimientos que les genera estar ahí y las formas en que son tratados: “*acá me siento re cómodo*”; “*estoy contenta*”; “*estoy conforme*”; “*estoy bien acá*”; “*me alientan, me apoyan*”; “*te dan el empuje para estudiar*”; “*los profesores me ayudaron un montón a hacer cosas que por ahí ni yo sabía que podía hacer*”; “*acá me valoran*”; “*acá hay gente que se encarga de preguntarte si estás mal, qué te pasa*”. Es así que este trato que forma parte de la estrategia docente para trabajar con sus alumnos se traduce en una experiencia emocional que asume un tinte gratificante.

Repasemos un poco de qué hablamos cuando hablamos de emociones y sentimientos, ya que las mismas constituyen una parte integral de la educación y de las instituciones en general (Hargreaves, 2000). La historia moderna signada por el iluminismo llevó a una conceptualización de las emociones como opuestas a la razón, como elementos que tendían a nublar la conciencia, por tanto debían ser dominadas, domesticadas, reprimidas en algunos casos (Abramosvski, 2010). A su vez, a partir de esta conceptualización, las emociones quedaron relegadas al ámbito privado, el cual se ha caracterizado por ser el ámbito destinado a la mujer, cuya naturaleza emocional la llevaba a estar sometida a las pasiones (Boler, 1999). Por el contrario, el ámbito público, donde dominan los hombres, se constituye en el espacio de la razón. Esto condujo a la fuerte dicotomía entre emoción versus razón, la cual, la bibliografía reciente intenta desmontar buscando

demostrar los entrelazados que están ambos componentes. Esta oposición

“...ha contribuido también a que cada una fuera considerada en forma excluyente como motor de una acción: se actuaría movido por la razón o por la emoción o, al menos, en un juego de suma cero entre ambas, donde una mayor racionalidad implicaría una menor emocionalidad, y viceversa” (Kessler, 2009, p. 38).

No hablaremos de emociones en un sentido romántico, sino que partiremos de una definición que pone el acento en sus componentes sociales, contextualizándolas e intentando entender y explicar los modos en que las emociones existen entre las personas, en las interacciones y las relaciones más que dentro de individuos sin cuerpo (Hargreaves, 2000). En los desarrollos recientes de la sociología y la antropología de las emociones se ha puesto el acento en el componente cognitivo y evaluativo de éstas (Illouz, 2007; Hochschild, 2008; Boler, 1999; Le Breton, 2009; entre otros), superando esta oposición tradicional razón-emoción, que constituye a las emociones como el polo de la irracionalidad. El componente cognitivo que las mismas revisten apunta al hecho de que la emoción constituye una evaluación de una situación o contexto determinado, lo cual genera cambios en las sensaciones experimentadas por el sujeto (Thoits, 1989; Le Breton, 2009; Hochschild, 2008; entre otros). Al hablar de una evaluación lúcida de una situación, la mirada se direcciona hacia el componente cognitivo, remarcando que “...*la emoción y los sentimientos también son ingredientes activos de la conducta racional*” (Hochschild, 2008, p. 116).

Hochschild entiende por emoción

“a la conciencia de la cooperación corporal con una idea, un pensamiento o una actitud, y a la etiqueta adosada a esa conciencia. Por ‘*sentimiento*’ entendi[e] una emoción más suave” (2008, p. 111),

es decir, la autora parte de la idea de un yo consciente de los sentimientos –un *yo sensible*-, lo cual nos permite indagar en dicha dimensión a partir de las expresiones de los sujetos entorno a ellos. Como dice Kessler, “*más que acceder a la emoción en sí misma, se accede a su manifestación discursiva*” (2009, p. 36). De esta manera exploramos este aspecto en el presente trabajo.

A su vez, esta autora desarrolla una serie de conceptos que permiten analizar las emociones en contextos institucionales, los cuales pueden ser adecuados para pensar lo que pasa en la escuela, ya que

“los sentimientos adquieren su significado y su carácter total sólo en relación con un tiempo y un lugar del mundo específicos. Y cada contexto tiene una dimensión normativa, una dimensión expresiva y una dimensión política” (Hochschild, 2008, p. 121).

La dimensión normativa relaciona los sentimientos con las *reglas del sentimiento*, las cuales hablan de lo apropiado o no de determinadas emociones en ciertos contextos;

“...definen lo que imaginamos que deberíamos y no deberíamos sentir, y lo que nos gustaría sentir en una gama de circunstancias: muestran cómo juzgamos el sentimiento” (2008, p. 121).

Estas reglas suelen estar profundamente interiorizadas en los sujetos.

Además de las formas de sentir, las culturas afectivas ponen a disposición

“un lenguaje de gestos y mímicas en principio reconocibles (a menos que el individuo disimule su estado afectivo) por quienes comparten sus raíces sociales” (Le Breton, 2009, p. 12).

Pero estos gestos están sujetos a lo que Hochschild llama *reglas de expresión*, las cuales difieren de las reglas de sentimiento que gobiernan nuestra manera de sentir; las

reglas de la expresión condicionan el modo en que expresamos el sentimiento, aluden al problema de la comunicación de los sentimientos entre quienes intervienen en la interacción.

Cuando interactuamos con otros, vamos cotejando las expresiones y los sentimientos y realizamos una evaluación de las mismas, juzgamos si esa expresión es verdadera o falsa, si responde a una intención del sujeto, es decir, si corresponde a una experiencia “*real*” o “*artificial*”. Es así que hay un “*mercado*” de las expresiones (Hochschild, 2008), a las cuales les otorgamos valores diferenciales, según su verdad o falsedad, y su adecuación al contexto. Estas evaluaciones que realizamos están informadas por significados culturales y relaciones sociales profundamente internalizadas (Illouz, 2007). Eva Illouz trae un ejemplo que se vuelve relevante para el espacio escolar, y da cuenta de esta dimensión relacional y política de las emociones:

“cuando se me dice ‘otra vez llega tarde’, el hecho de que sienta vergüenza, enojo o culpa dependerá casi exclusivamente de la relación que tenga con quien me lo dice” (2007, p. 16).

Esta dimensión política cobra especial relevancia para pensar las interacciones entre docentes y alumnos en el espacio escolar, ya que las mismas revisten cuotas de poder diferenciales, pudiendo los docentes incidir diferencialmente en las experiencias emocionales de los alumnos.

Esta dimensión emocional nos permite ir encontrando algunas respuestas al porqué de la adaptación de estos jóvenes a la vida institucional –adaptación que si bien no siempre concluye con la finalización de los estudios, sí lleva a la permanencia en la escuela y a promover el involucramiento de los alumnos en su escolaridad-. Es comprensible que si alguien se comporta con nosotros de una manera atenta, que está disponible para nosotros

tanto en términos académicos (para concretar el proceso de aprendizaje) como en otros aspectos más personales (charlas sobre problemas en el ámbito personal, consejos, escucha, ayuda a solucionar algunas dificultades, como por ejemplo, conseguir jardín maternal para los hijos, ayuda para armar un currículum para buscar trabajo, etc.), uno “*le pague con la misma moneda*”, es decir, que cumpla con lo que la otra persona espera de uno, lo cual ejemplifica en cierto modo esa evaluación cognitiva que implica la emoción. Si las emociones y los sentimientos nacen a partir “*de una evaluación más o menos lúcida de un acontecimiento por parte de un actor nutrido con una sensibilidad propia*” (Le Breton, 2009, p. 11), vemos que las actitudes de los estudiantes se vuelven comprensibles.

Como mencionamos, los docentes de reingreso asumían una actitud de confianza, la cual no se basaba en datos certeros sobre los comportamientos de los alumnos, ya que no había un conocimiento previo que permitiera aseverar cuáles serían estos. Se suspendía la aplicación de estereotipos a partir del otorgamiento del beneficio de la duda sobre el comportamiento del otro. Este aspecto constituía una confianza diluida, la cual utilizamos cotidianamente para manejarnos en las interacciones con extraños, y que implica altos grados de incertidumbre.

A medida que va pasando el tiempo, que los docentes han hecho una demostración de cómo se espera que actúen los chicos, que el buen trato docente ha sido experimentado por ellos, que éstos se van convirtiendo en alumnos a través de la adaptación al patrón de alumno prevaleciente en estas escuelas, y una vez que los mismos alumnos evalúan como sinceras la predisposición y las actitudes de los docentes, tiene lugar un pasaje de esa confianza diluida, basada en el desconocimiento de los otros, a una confianza más densa, la cual se basa en la evaluación de las expresiones del otro y de una

concordancia entre las expectativas y los comportamientos.

La expresividad se vuelve central a la hora de evaluar la sinceridad o falsedad de las emociones y comportamientos del otro, lo cual permite construir una relación de mutua confianza. Sandoval señala que para la reducción de la incertidumbre y la generación de confianza interpersonal tienen que darse ciertos requisitos fundamentales “...*como la sinceridad, transparencia y respeto, los cuales se observan principalmente en las relaciones que tienen los amigos, familiares y entorno más cercano*” (Sandoval, 2011, p. 147). El asumir actitudes respetuosas va generando las condiciones para que ese intercambio respetuoso sea mutuo, lo cual es un aspecto fuertemente trabajado en las ER para que el trabajo pedagógico en la escuela pueda tener lugar. Por otra parte, es preciso que los alumnos evalúen como sincera la predisposición que tienen los docentes para con ellos, que realmente vean que esos docentes desean estar disponibles para ayudarlos y escucharlos. La posibilidad de comprometerse y entenderse emocionalmente en el espacio escolar requiere de relaciones fuertes y continuas entre docentes y estudiantes así ellos aprenden a “*leerse*” mutuamente con el tiempo (Hargreaves, 2000), lo cual fue posible en las escuelas de la muestra por las condiciones establecidas por el formato y por las representaciones docentes acerca de sus alumnos.

La expresividad puesta en juego por los docentes tiene que ser evaluada como sincera para que los alumnos puedan dar como válidas esas expresiones;

“...las expresiones funcionan sobre la base de la confianza en que cierta expresión (por ejemplo, un puño cerrado) corresponde a una determinada gama de experiencias interiores (por ejemplo, el enojo o la bravata exuberante). Así, nuestra confianza en un gesto descansa en la confianza general que se deposita en la validez de tales expresiones, es decir, en el vínculo general que la

une con la experiencia interior” (Hochschild, 2008, p. 123-124).

Disciplinamiento

¿Qué efectos tiene esta emocionalidad que se pone en juego en las ER? ¿Qué genera esta construcción densa donde uno queda bajo la mirada del otro?

La experiencia emocional gratificante que resulta de la estrategia de personalización puede ser leída también desde una óptica que pone el acento en los efectos disciplinadores que este tipo de vínculo tiene sobre los chicos, constituyéndose en formas de gobierno altamente efectivas. McWilliam (1999) señala que la alta autoestima y la buena conducta son hermanos fraternos, lo cual nos está hablando de un tipo particular de gobierno de los estudiantes, donde la prevalencia de vínculos cercanos conlleva un proceso de disciplinamiento. Esto nos da una pauta de la imbricación y entrelazamiento entre poder y emociones, siendo éstas un espacio donde se ejerce el control social (Boler, 1999).

Las pautas de interacción construidas en estas escuelas van promoviendo una experiencia emocional gratificante, especialmente en los alumnos, pero no sólo en ellos, que lleva a ciertos comportamientos de su parte. La conflictividad en la escuela se va reduciendo y encauzando las expresiones emocionales de los chicos a través del diálogo y la mirada atenta.

Para docentes y directivos, estos chicos aprenden tratos diferentes, aprenden “integración social”, aprenden a convivir en un espacio institucional, y especialmente aprenden a ser estudiantes.

“nosotros en 1º y 2º tenemos que ir como escolarizando de alguna manera al chico y en las escuelas tradicionales no. [...]...creo que aprenden mucho lo que es convivencia y la vivencia de tratos diferentes. Me parece que eso es rescatable aprenden o se sienten valorados,

hay un aprendizaje en eso... Después en cuanto a todo lo que hace de alguna manera al respeto entre ellos y con la gente” (Asesor Pedagógico, Escuela 1).

“La realidad es que nosotros estamos en un medio social “x” donde además los chicos tienen que aprender la inclusión social. No digo todos, pero sí muchos. Y yo lo que pretendo, y creo pretendemos todos, es que tengan las herramientas como para poder defenderse el día de mañana. Hoy en día es indiscutible que una de las tantas herramientas necesarias tiene que ver con la educación” (Directora, Escuela 5)

Esta regulación de las conductas en las ER no se da por medio de normas disciplinarias, externas, visibles, explícitas, sino que aquí se asocian a formas más implícitas y menos punitivas de regular las conductas. La sociología de la educación de inspiración foucaultiana ha trabajado ampliamente el tema del disciplinamiento de los sujetos en las instituciones educativas (Foucault, 1987; Álvarez Uría y Varela, 1991, McWilliam, 1999, entre otros), marcando el pasaje de un ejercicio del poder en las instituciones de corte más autoritario y explícito, a un tipo de control más vedado, que busca la autorregulación de los sujetos.

Las formas de control prevalecientes en las ER se enmarcan dentro de las utilizadas por las pedagogías invisibles (Bernstein, 1977), donde el poder se ejerce de modo más velado, apuntando a una interiorización del mismo por parte de los alumnos. Al mismo tiempo, este tipo de pedagogía produce que las estructuras y los contextos sociales sean espacios más personalizados, quedando los sujetos más expuestos ya que deben dar a conocer más elementos de su interioridad, permitiendo una vigilancia total y continua de la persona. En esta forma de gobernar a los estudiantes la jerarquía entre docentes y alumnos está implícita, lo cual no quiere decir que no esté presente, sino que se manifiesta de forma diferente, a partir de la ausencia de regulaciones

fuertemente marcadas. Esta pedagogía invisible se da más en el caso de las ER para reponer cierto estado emocional que permita regular las conductas y así avanzar en lo estrictamente curricular.

McWilliam (1999) señala que la introducción de ciertos discursos psicológicos y psicoterapéuticos en el ámbito educativo y en la pedagogía permite una mayor intromisión de los docentes en la vida de los alumnos al pasar a ser la autoestima un elemento clave sobre el cual pueden y deben actuar. En este tipo de manejo de los individuos, más autorregulados, se vuelve clave la conversación terapéutica, estimulando que más aspectos de los sujetos a gobernar se hagan públicos y, de esta manera, susceptibles de control y vigilancia directos o indirectos. Según Bernstein (1977), el control pasa a ser inherente a la comunicación interpersonal, permaneciendo encubierto, y es así que el diálogo y la conversación terapéutica se vuelven herramientas de control y pacificación al dejar más expuesto al estudiante.

“...nosotros el tema de la violencia lo tenemos muy como que no aparece y son chicos muchos con antecedentes de violencia, con antecedentes de calle, con antecedentes de estar a disposición del juez... tenemos el supuesto de que [el sistema] al funcionar de modo flexible institucionalmente y trabajar con el tema del diálogo, la persuasión, conversar, conversa el tutor, conversa el preceptor, no usar el orden a mando, eso da resultado y genera un clima de estar en paz” (Asesor Pedagógico, Escuela 4).

“Eso para el adolescente es como una tortura, como la gota de agua de los chinos, una tortura china, estar escuchando y después tener que hablar él. Cuando habla por respeto a la lógica elemental tiene que reconocer, ¿no? eso al adolescente, confrontarse con, construir un discurso donde el tenga que confrontar las cosas que hace con las cosas que debe hacer es muy movilizante, mucho mas que un reto, que un reproche, que ¿no?”

Adelante de gente que no lo está retando, sino le está diciendo “¿2 + 1?” Entonces tiene que decir 3, que va a decir, entonces eso, nosotros confiamos mucho en eso, nos da mucho resultado, además evita que se deterioren los vínculos, permite volver a charlar” (Asesor Pedagógico, Escuela 4).

El ejercicio del poder a través de una “libertad bien regulada” (Rousseau, en McWilliam, 1999) evita el aspecto externo de la autoridad coercitiva, mientras que al mismo tiempo permite al alumno aprender aquello que debería desear, y cómo lograrlo. Lo cual conduce a que a medida que se va volviendo efectivo este modo de actuar, los alumnos cada vez más pasen a hacer el trabajo por sí solos.

“Pero nosotros hemos adoptado desde la fundación del colegio que fue en el 2004, una estructura flexible, es decir, nosotros flexibilizamos, flexibilizamos, llega un momento en que el pibe llega a desear la escuela, desear estar acá, desear hablar con nosotros, entrar y saludarnos, darnos un beso, entrar en la sala de preceptores... ellos se apropian del espacio, los sienten de ellos, e incluso reconocen sino se esfuerzan lo suficiente” (Asesor Pedagógico, Escuela 4)

El estudiante se ve obligado a regular su propia conducta, optando por elecciones que lo lleven a hacer “lo correcto” socialmente. Se lo carga, de este modo, con la responsabilidad de estas elecciones, de elegir cómo comportarse dentro del espacio escolar. En caso de equivocarse, es el diálogo el que opera como mecanismo de exposición de esa decisión, debiendo el alumno, o bien sostenerla, con los riesgos que ello implica, o bien aceptar que su decisión fue equivocada y por tanto, su falta pasa a ser perdonada.

¿Por qué es posible esta adaptación de los chicos a la mirada docente? Acá pasamos a otro aspecto, el carácter performativo de la mirada del otro. Cuando un individuo

está en presencia de otros, entra en interacción con otros, busca adquirir información que le ayude a definir la situación de la que forma parte, “permitiendo saber de antemano lo que él espera de ellos y lo que ellos pueden esperar de él. Así informados, los otros sabrán cómo actuar a fin de obtener de él una respuesta determinada” (Goffman, 2009, p. 15). Uno va negociando la imagen que el otro tiene de uno, y cuando esa imagen es positiva, cuando es similar a la que uno quiere dar, tiende a actuar en consecuencia. Uno se va amoldando a esa imagen. Cuando interactuamos con otros buscamos en cierto modo controlar su conducta y el trato con el que nos corresponden.

Es preciso tener presente los rasgos estructurales del formato que contribuyen a que las relaciones entre docentes y alumnos sean de uno a uno. El agrupamiento estable de los alumnos en las escuelas tradicionales, es decir, el agrupamiento en secciones con chicos de su mismo nivel, va contribuyendo a la constitución de un grupo relativamente unificado –sin desconocer las tensiones intragrupos –, al cual el docente tiene que manejar y conducir. En las ER, el hecho de que cada alumno curse trayectos personalizados contribuye a que no logre estabilizarse un grupo de alumnos, de “*compañeros*”, ya que van cambiando de agrupamiento según la materia que les corresponda cursar. Es así que el no agrupamiento de los chicos en un colectivo estable junto al número reducido de alumnos por clase, permite que haya una relación individual entre docente y alumno, y no tanto, docente-clase, quedando el alumno generalmente solo frente a la mirada docente. Es él solo frente a la mirada performativa del docente que le marca cómo tiene que comportarse.

En las ER vemos que tiene lugar el uso de técnicas para modelar las conductas, las cuales no serían específicas de estas escuelas ya que fueron difundidas ampliamente

décadas atrás en nuestro país (Carli, 2000). El elemento que podríamos considerar más característico de esta forma de disciplinamiento es el hecho de que esos mecanismos de regulación tiendan a una fuerte personalización, donde los efectos en los alumnos están dados más que nada por el deseo de no “*defraudar*” a ese otro que apostó por uno. El hecho de que nos encontremos en un momento de debilitamiento de las instituciones modernas, donde los referentes simbólicos propios de los orígenes del sistema han tendido, junto al papel del Estado-nación, también a debilitarse, lleva a que la personalidad individual asuma otra relevancia (Sennett, 2011). Esto conduce a que las implicancias emocionales que se van generando en los chicos construyan cierta lealtad con los docentes que se comprometen en acompañarlos y “*sacarlos adelante*”. Por tanto, tienen lugar lazos de lealtad, menos acordes a la obediencia de autoridad en términos institucionales como la institucionalidad moderna los generó, pasando a responder por el lazo personal que los une a esa persona, para no defraudarlo porque ese otro se “*portó bien conmigo*”.

El aprendizaje por parte de los alumnos de las “*actitudes correctas*” para interactuar con sus docentes se vuelve condición de permanencia en las ER, trabajo que enfrentan en el inicio de cada ciclo lectivo con los chicos nuevos que llegan a las escuelas. El “*volverlos estudiantes*” es la primer tarea que desarrollan, aunque no se reduce a mero disciplinamiento sino que el mismo está atravesado por la cuestión pedagógica –ya que la impronta del programa busca hacer hincapié en los aprendizajes de los alumnos, es decir, que la contención de esta población que llega a reingreso se dé a través de lo pedagógico.

Ahora bien, los efectos disciplinadores de la estrategia de personalización que implementan las ER se vuelven relevantes no sólo para la escuela. En un momento histórico donde la preocupación por “*la juventud*”, por los chicos que no trabajan ni estudian, que “*no hacen nada*”, en

el que los jóvenes son asociados con altos grados de peligrosidad y con los niveles de delincuencia prevalentes –discursos que los culpabilizan sin reparar en las condiciones sociales que llevan a que los jóvenes de sectores populares no tengan muchas oportunidades de inserción en una sociedad caracterizada por la desigualdad-, la acción disciplinadora de estas escuelas colabora con la “*reducción del riesgo social*” (Grupo Viernes, 2008).

Lo recorrido hasta acá nos permite observar las imbricaciones entre interacción, emocionalidad y el gobierno de los estudiantes en estas escuelas, observando la potencia que tienen las ER para generar que los chicos se sientan a gusto y hacer, como dice uno de los asesores pedagógicos, que los chicos “*deseen*” estar en la escuela.

Interpretaciones sobre las razones de la personalización

Lo visto hasta aquí nos permitió vislumbrar la importancia que cobra la dimensión emocional de la experiencia escolar en el caso particular de las ER, la cual tiene efectos integradores y disciplinadores que van estrechamente asociados. Ante lo analizado nos preguntamos acerca de las razones que llevan a que, para integrar a esta población que quedó por fuera del sistema educativo, sea necesario recrear vínculos entre docentes y alumnos en clave más personal y próxima. Si bien es un aspecto que requiere mayor trabajo de análisis, nos arriesgamos a esbozar algunas interpretaciones sobre el por qué de esta personalización.

Como señalamos al inicio de este trabajo, partimos de un diagnóstico que alude a los cambios contemporáneos que han afectado la institucionalidad moderna, especialmente, en relación con los modos de habitar y transitar las instituciones.

Si la escuela moderna, en articulación con la idea de progreso, se basó en la promesa de la gratificación diferida –es decir, el sacrificio presente era posible por que el mismo sería redituado en el futuro a través de la inserción social y la movilidad ascendente-, hoy en día, con los cambios experimentados que vuelven mucho más incierto el futuro, esta promesa no es suficiente. Para que el transitar por la escuela cobre sentido para los jóvenes, especialmente para aquellos provenientes de los sectores populares donde en su mayoría son los primeros en sus familias en transitar este nivel, debe brindarles cierta gratificación presente.

La promesa de tinte más moderno, relacionada con el mejoramiento de las perspectivas futuras sigue presente para estos jóvenes que deciden volver a estudiar, ya que son chicos a los que la experiencia ya adquirida les mostró que en el mercado laboral sin la titulación secundaria quedan en una situación muy desventajosa. Estas escuelas, al darles un título y mayores grados de seguridad personal, les permiten mejorar esas perspectivas futuras.

Ahora bien, la gratificación presente experimentada en estas escuelas se vuelve un aspecto sumamente relevante para el involucramiento de estos jóvenes en su propia escolarización y en la posibilidad de inserción social. La gratificación presente que brinda el darse cuenta de que uno puede aprender, lograr cambios en la situación en la que se encontraban, sentir que esos logros son importantes para otros, va otorgando sentido al tránsito por la escuela media. Al mismo tiempo, estos sentimientos los liga a ese espacio escolar contribuyendo a su adaptación.

Por otra parte, el redefinir las relaciones entre docentes y alumnos en clave personal está asociado a las características que asume el proceso de individuación en las sociedades contemporáneas, las cuales cada vez más “fabrican” sujetos más singulares y que se consideran así

mismos como tales (Martuccelli, 2006). Esto lleva a que la personalidad asuma otro papel en el espacio público, redefiniendo las fronteras entre lo público y lo privado. Cada vez más, las relaciones sociales son valoradas en términos de proximidad; cuanto más próximas, más cálidas (Sennett, 2011).

Las escuelas, en tanto instituciones modernas, eran espacios donde primaban los códigos de la vida pública, por tanto, donde las interacciones tenían lugar en clave impersonal. Las ER no se constituyen como espacios escolares donde la vida afectiva y emocional queda fuera de ellas, sino que se vuelve un rasgo central para que el trabajo pedagógico pueda desenvolverse en ellas. Las redefiniciones del formato en reingreso llevan a una modificación de la “*gramática emocional*” (Hargreaves, 2000) propia de la escuela secundaria, donde las interacciones entre docentes y alumnos se dan de modo fragmentado, volviendo el entendimiento emocional y el conocimiento personal más dificultoso. Los rasgos que asume la emocionalidad en reingreso tienen en cuenta las particularidades personales de los alumnos, haciendo que lo singular de cada uno de ellos tenga lugar en ese espacio, y sea considerado como algo importante que merece atención.

Esto tiene fuertes efectos, especialmente en estos jóvenes que no sólo han experimentado reiterados fracasos en el sistema educativo, sino que provienen de los sectores más castigados de la sociedad, donde la experiencia de la exclusión social es algo cotidiano para un buen número de ellos. Consideramos que la experiencia emocional que están atravesando en estas escuelas, los lleva a experimentar algo de lo que Williams llama la “*experiencia de la pertenencia*”, la posibilidad de sentirse “*afiliado*” a un proyecto de sociedad, de ser miembro de ella, y esta experiencia “*es importante pues le permite aspirar a una identificación con lo social*” (Williams, 2003, p. 92).

Lo señalado hasta aquí nos permite observar la vinculación de las ER con los cambios contemporáneos. Estas escuelas se vuelven tanto un reflejo como un eco de ellos, al primar relaciones más estrechas y próximas, conduciendo a que la experiencia emocional que describimos anteriormente tenga lugar, y opere como un elemento disciplinador que diluye el conflicto al mismo tiempo que funciona como un elemento integrador al inculcar formas hegemónicas de interactuar.

Bibliografía

ABRAMOWSKI, Ana, 2010. *Maneras de querer*. Buenos Aires: Paidós.

ALVAREZ URÍA, Fernando y VARELA, Julia, 1991. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

ARROYO, Mariela y POLIAK, Nadina, 2011. Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las escuelas de reingreso. En TIRAMONTI, Guillermina (Dir.). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.

BERNSTEIN, Basil, 1977. The sociology of education: a brief account. En BERNSTEIN, Basil, *Class, Codes and Control. Volume 3. Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge & Kegan Paul.

BOLER, Megan, 1999. *Feeling Power. Emotions and Education*. New York: Routledge.

CARLI, Sandra, 2000. Clases medias, pedagogías *psi* y miseria social en la historia reciente de la Argentina. El lugar de la infancia (1955-1976). 23° Reunión anual de Anped. Encuentro Internacional. “Educação não é privilégio”, Caxambu, Brasil. Disponible en: www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1418t.PDF

DUBET, François y MARTUCCELLI, Danilo, 2000. *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.

- FOUCAULT, Michel, 1987. *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- GOFFMAN, Irving, 2009 [1959]. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- GRUPO VIERNES (2008) Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa* N° 30. Buenos Aires: FLACSO Argentina
- HARGREAVES, Andy, 2000. Mixed emotions: teacher's perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education* 16.
- HOCHSCHILD, Arlie Russell, 2008 [2003] *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Madrid: Katz.
- ILLOUZ, Eva, 2007. *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz Editores.
- KAPLAN, Carina, 2009. *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.
- KESSLER, Gabriel, 2009. *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- LE BRETON, David, 2009. *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MARTUCCELLI, Danilo, 2006. Lecciones de sociología del individuo. Conferencias dictadas en la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- MCWILLIAM, Erica, 1999. *Pedagogical Pleasures*. New York: Peter Lang.
- Sandoval, Mario, 2011. La confianza de los jóvenes chilenos y su relación con la cohesión social. *Última Década* N° 34. Valparaíso: CIDPA.
- SENNETT, Richard, 2003. *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- SENNETT, Richard, 2011 [1974]. *El declive del hombre público*. Barcelona, Anagrama.

SVAMPA, Maristella, 2005. *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires, Ed. Taurus.

THOITS, Peggy, 1989. "The Sociology of Emotions". *Annual Review of Sociology*, Vol. 15, Pág. 317-342.

TIRAMONTI, Guillermina, 2004. *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Ed. Manantial.



Resumen: La masificación y obligatoriedad del nivel medio, junto al declive de la institucionalidad moderna, han obligado a las escuelas secundarias a ensayar nuevas estrategias para promover el involucramiento de los alumnos en la vida escolar; algunas de ellas tienden a la redefinición de los vínculos entre docentes y alumnos, promoviendo procesos de personalización y estrechamiento los cuales generan ciertas experiencias emocionales en sus alumnos que favorecerían su involucramiento con la vida escolar. El presente artículo se propone reflexionar en torno a la estrategia de personalización que implementan un grupo de escuelas secundarias creadas en 2004 por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, conocidas como "escuelas de reingreso", las cuales poseen un régimen académico particular y atienden a jóvenes de sectores populares que quedaron fuera del sistema educativo por al menos un ciclo lectivo, analizando las implicancias que dicha estrategia tiene para el disciplinamiento y la integración de estos alumnos. **Palabras clave:** escuela secundaria; políticas de inclusión educativa; emociones; disciplinamiento



Abstract: The massification process and the recent mandatory condition of secondary schooling compel the governments to rehearse strategies to become this level of schooling more inclusive. Some strategies redefine the teacher – student relations in a more personal way, promoting

personalization processes which generate positive emotional experiences that stimulate students' involvement in their school life. This article analyses the case of a group of schools known as "escuelas de reingreso" (schools for returning students) created by the Government of the City of Buenos Aires in 2004 in an effort to see to the needs of that population between 16 and 18 years of age that was left out of the schooling system by at least one school year. A reflection on the implications of this redefinition of the teacher-student relationship is presented, highlighting the discipline process and the integration of these students. **Keywords:** secondary education; Inclusive education policy; emotions; discipline

