

# Los egresados de las Escuelas de Reingreso: sobre los soportes mínimos para aprovechar una política de reinserción educativa

Graduates of Reentry Secondary School: on minimum supports to take advantage of an educational inclusion policy.

*Mariana Nobile\**

## **Resumen**

Recientemente, las políticas educativas han tendido a la personalización, actuando sobre cada individuo, a fin de que cada uno se apropie de los recursos que se le ofrecen. A partir del análisis del caso de las "escuelas de reingreso" de la Ciudad de Buenos Aires, nos proponemos indagar en las características de los jóvenes que han podido volverse alumnos de estas escuelas y concretar el proyecto de finalizar los estudios secundarios. El material empírico obtenido a partir de entrevistas en profundidad con egresados de estas escuelas nos permite identificar una serie de soportes que habrían colaborado en el sostenimiento de la decisión de retomar los estudios secundarios. Así observamos que quienes se apropiaron de las oportunidades ofrecidas por esta política son jóvenes que se encuentran en una "zona gris", es decir, excluidos del sistema educativo pero integrados a otras esferas sociales.

**Palabras Clave:** escuela secundaria; inclusión educativa; soportes; nuevos formatos escolares; Argentina.

## **Abstract**

Recently, educational policies have tended to personalization, acting on each individual, in order that each one takes ownership of the resources offered. From the analysis of the case of the "re-entry secondary schools" of the City of Buenos Aires, the article seeks to identify the characteristics of the youngsters who could achieve the goal of finishing secondary school. The empirical data obtained from in-depth interviews with graduates of these schools allows us to identify a number of supports that would benefit to sustain over time the decision to return to secondary school. Thus, those who managed to seize the opportunities offered by this policy are positioned in a "gray zone", i.e. excluded from the education system, but integrated into other social spheres.

**Key words:** Secondary school; educational inclusion; supports; new school formats; Argentine.

---

\*Doctora en Ciencias Sociales por FLACSO Argentina. Profesora de Sociología de la Educación, FaHCE-UNLP. Investigadora del Programa "Educación, Conocimiento y Sociedad", FLACSO Argentina. Becaria postdoctoral del CONICET.

E-mail: mnobile@flacso.org.ar

## Introducción

En las últimas décadas, las políticas públicas que buscan garantizar derechos sociales, entre ellos el de la educación, han asumido nuevas orientaciones que las diferencian de las maneras de intervención estatal durante buena parte del siglo XX. De esta manera, vemos que ciertas estrategias que actúan de modo personalizado sobre sus beneficiarios se vuelven cada vez más recurrentes (Hartley, 2007; Duvoux, 2009; Merklen, 2013; Ziegler y Nobile, 2014).

Este tipo de orientaciones parecieran hacerse eco de las características del proceso de individuación contemporáneo (Robles, 2005; Martuccelli, 2010; Merklen, 2013), en el cual cada vez más se “fabrican” individuos particulares siendo éstos conscientes de su unicidad, al mismo tiempo que demandan y exigen un tratamiento acorde.

Como señala Merklen (2013), la coyuntura actual conlleva una potente exigencia de individuación, no sólo desde “abajo”, a partir de las demandas de los sujetos en torno al derecho a la satisfacción de los deseos y necesidades individuales y la búsqueda de autenticidad personal, sino desde “arriba”, en términos del reclamo por la responsabilización individual, lo cual tiene fuertes efectos en la implementación de las políticas públicas que tienden a la personalización.

Estas políticas parecen orientar su acción hacia el individuo mismo, como una entidad dotada de libertad e iniciativa, el cual debe ser transformado, munido de “herramientas” que le permitan “activarse”, actuar de modo autónomo así como ser responsable de sí mismo. Esto se refleja en lo que Nicolás Duvoux (2009) denomina “mandato biográfico”, aquella obligación que se le impone a quienes son asistidos por las políticas sociales de realizar un trabajo sobre sí mismos que les permita elaborar un relato personal que reponga su dignidad y los “active” a fin de ser merecedores de la ayuda de la cual son beneficiarios.

El carácter de este tipo de políticas resulta ambivalente ya que, así como pueden ofrecer nuevas oportunidades a las poblaciones vulnerables, también pueden generar nuevas desigualdades al exigirles a los sujetos que armen un relato

de sus vidas, que se hagan responsables de sus trayectorias y que las afronten a partir de las "herramientas" que les brindan estas políticas de individuación, cuando no todos parecen estar provistos de los soportes necesarios para hacerlo.

El presente artículo se basa en una investigación realizada en un conjunto de instituciones educativas conocidas como "Escuelas de Reingreso" (ER), las cuales son el resultado de una política de reinserción en la escuela secundaria que se inicia en 2004 en la Ciudad de Buenos Aires<sup>1</sup>. La misma se origina a partir de la sanción legal de la obligatoriedad del nivel secundario en el año 2002<sup>2</sup>, la cual obliga a la implementación de estrategias de política pública que tiendan a su universalización.

Con esta política tiene lugar la creación de escuelas con un formato escolar que presenta ciertas variaciones respecto de aquel de la secundaria "tradicional", modificando aquellos aspectos que se consideran más expulsivos (por ejemplo, el cursado simultáneo de un cantidad numerosa de materias, la promoción por año completo que lleva a la repitencia de un porcentaje de los alumnos, el gran tamaño que muchas escuelas secundarias tienen al albergar hasta más de mil alumnos, así como las clases numerosas, entre otros)<sup>3</sup>. Estas escuelas se proponen atender a aquellos jóvenes que aún en edad de asistir al secundario no lo están haciendo; es por ello que para poder inscribirse en ellas deben cumplir con dos requisitos: tener entre 16 y 18 años para ingresar en el primer nivel y no haber asistido a la escuela el año lectivo anterior.

Consideramos que la política de reingreso, a partir de las modificaciones en el formato, así como las formas de trabajo docente que se proponen atender a cada estudiante como un caso particular que amerita una atención específica, se enmarca dentro de estas políticas que actúan de forma personalizada sobre sus destinatarios. Y esto queda reflejado fuertemente en el tipo de vínculos que se construyen entre docentes y alumnos, los cuales se caracterizan por ser personalizados, cercanos, de conocimiento mutuo (Nobile, 2012 y 2013; Ziegler y Nobile, 2014). De esto resulta una experiencia personalmente significativa para los estudiantes de las ER que les permite conformar un relato biográfico que brinda

sentidos a las dificultades educativas pasadas y reafirma sus capacidades para finalizar la escuela secundaria (Nobile, 2014).

El estudio de estas escuelas nos llevó a preguntarnos sobre cuáles eran las características de los jóvenes con los que las ER pueden trabajar, es decir, quiénes han podido volverse alumnos de estas escuelas y concretar el proyecto de finalizar los estudios secundarios. En cierta medida, en palabras de Duvoux (2009), buscamos indagar en la ecología vital de quienes fueron capaces de armar ese "relato biográfico" que demanda una política de este tipo.

A lo largo de este artículo avanzaremos en la descripción de las características de estos jóvenes a partir del material empírico obtenido en una serie de entrevistas en profundidad realizadas a 16 egresados de las ER<sup>4</sup>. La realización de este trabajo de campo ha conllevado una serie de dificultades ya que rastrear y contactar a estos jóvenes no ha sido tarea fácil. Al momento de entrevistarlos habían pasado algunos años desde que fueron alumnos de las escuelas, por tanto en muchas ocasiones no era posible contactarlos a través de los números de teléfonos disponibles en las instituciones. De las cuatro ER seleccionadas en la muestra, logramos contactar a cuatro graduados de cada una de ellas, lo cual representa casi un 10% de quienes obtuvieron su título en estas escuelas entre los años 2006-2010. A su vez, logramos contactar a cuatro jóvenes que asistieron a ellas durante un tiempo pero que no egresaron de allí.

Si bien lo ideal habría sido contar con una muestra que, además de incluir a los egresados, estuviera conformada por quienes se inscribieron en reingreso y dejaron en un corto plazo, o bien un mayor número de quienes lograron volverse estudiantes pero no finalizar los estudios, las limitaciones propias de una investigación de este tipo llevaron a que la mayor parte de los entrevistados fueran egresados. De todas maneras, la riqueza de las entrevistas nos permite avanzar en una descripción de los apoyos con que estos jóvenes contaron para asumir su decisión de volver a estudiar al mismo tiempo que sostener a largo plazo dicho proyecto.

A continuación presentaremos, en primer lugar, el marco conceptual que nos permitió avanzar en el análisis de los recorridos escolares de estos jóvenes, el cual

retoma la idea de soportes desarrollada tanto por Castel (en Castel y Haroche, 2003) como por Martuccelli (2007). En segundo lugar, recorreremos dichas trayectorias poniendo el foco en aquellos elementos sobre los cuales estos jóvenes basan su decisión de volver a estudiar así como en las redes de integración social en las que están insertos, las cuales consideramos juegan un papel clave a la hora de sostener dicha decisión y mantener su escolarización en las ER. Luego, cerraremos con algunas reflexiones finales en torno a las implicancias de este tipo de políticas.

### **Soportes y reinserción escolar: un marco conceptual**

A fin de avanzar en la interpretación de las trayectorias de quienes lograron finalizar su escolaridad secundaria en las ER, así como en las posibilidades de asumir la decisión de volver a la escuela y sostenerla en el tiempo, consideramos que el concepto de *soporte* puede ser de ayuda.

Robert Castel (en Castel y Haroche, 2003) desarrolla la idea de soportes con el propósito de dar cuenta de las condiciones de posibilidad del individuo moderno, remitiendo a aquellas reservas y recursos sobre los que puede apoyarse, pudiendo existir por sí mismo, sin depender de nadie. Los soportes son los que brindan consistencia al individuo, los cuales se constituyen no sólo a partir de la posesión de bienes materiales, sino también al estar respaldados por derechos sociales. Su modo de entender estos soportes está fuertemente ligado a la idea de *propiedad social*, la cual brinda protecciones a la vez que previsibilidad para desarrollar estrategias individuales. Este tipo de propiedad, ampliamente difundida durante la segunda mitad del siglo XX, y muy ligada al estatuto del trabajo, sobre todo en la forma que adquirió el Estado social en Argentina (Svampa, 2005), reduce los niveles de vulnerabilidad e incertidumbre de quienes carecen de propiedad privada para sostenerse por sí mismos.

Esta visión acerca de los soportes pareciera quedar atada a cierta idea de recursos o capitales que pueden ser brindados por el Estado en tanto soportes políticos, por ello se vuelve un poco restringida para pensar aquellos apoyos con los que cuentan los individuos en la contemporaneidad. Esta es la crítica que hace

Martuccelli (2007), quien señala que "(...) los soportes, pensados a partir de su dimensión política, están demasiado relacionados con la necesidad de intervención del Estado para asegurar la cohesión social" (p. 75). Por tanto, se propone ampliar dicha concepción de los soportes dando cuenta de la multiplicidad de puntos de apoyo, más o menos tangibles, pero que definitivamente intervienen para que un individuo pueda sostenerse socialmente.

De esta manera, al hablar de soportes, Martuccelli (2007) remite a:

*"(...) 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. El estudio de los soportes gira de este modo en torno al grado de consistencia de las situaciones en las cuales se coloca el actor"* (p. 63).

Un soporte puede ser una actividad laboral, ciertos vínculos sociales –alguna persona significativa, una pareja, amigos- y entramados relacionales<sup>5</sup>, así como un consumo cultural<sup>6</sup>.

Al mismo tiempo, rastrear en los soportes con los que disponen los individuos permite individualizar las experiencias de vida al introducirnos en cada ecología social particular, logrando dar respuestas a su producción diferencial. Hoy en día tiene lugar un proceso de singularización de las trayectorias que dificulta inferir a partir de la posición social el recorrido que cada individuo va a delinear a lo largo de su vida, no como en otras épocas donde las trayectorias eran más lineales y previsibles según la clase social y la inserción laboral. Otrora, el co-nocimiento de su posición social nos permitía realizar una serie de inferencias acerca de su vida, trayectoria, conductas y consumos. En las últimas cuatro décadas es posible evidenciar un paulatino incremento de las "anomalías", es decir, cada vez más los individuos se "salen" de los casilleros que "deberían" ocupar según su posición en la estructura social, llevando así a una mayor singularización de las experiencias individuales. La diferenciación y la no linealidad de las trayectorias es un hecho plenamente aceptado en el campo de las ciencias sociales contemporáneo (Machado Pais, 2007; Jacinto, 2010; Martuccelli, 2010; entre otros).

Hoy en día, la posición socioeconómica compartida por diferentes individuos no nos brinda certezas acerca de sus trayectorias vitales. Las semejanzas posicionales no bastan para dar cuenta de los recorridos individuales. Esto se ajusta al caso que estamos abordando en esta ocasión, donde jóvenes que transitan situaciones socioeconómicas similares no necesariamente tienen recorridos educativos semejantes. Es por ello que es necesario ahondar en sus ecologías personales, dando cuenta no sólo de indicadores objetivos.

Ahora bien, no todos los soportes permiten la fabricación del individuo, ya que poseen diferente legitimidad para sostenernos y participar de las diferentes esferas sociales; esto lleva a preguntarnos por los soportes que habilitan a participar en una esfera escolar como es la de las ER. Hay ciertos soportes que se vuelven compatibles con la institución escolar, logrando una complementariedad entre lo que demanda y brinda la escuela y aquellos apoyos ajenos a ella con los que cuentan los jóvenes. La disciplina escolar exige una regulación en las conductas, cierta organización de los tiempos de la vida, una aceptación de pautas de trabajo, por tanto va a tender a congeniar con soportes que “dialoguen” con estos tipos de regulación.

### **La presencia de soportes extraescolares en la decisión de volver a estudiar**

Al entrevistar a los egresados de las ER observamos que todos habían vuelto luego de asumir la decisión personal de retomar los estudios –esto es, no fueron derivados ni volvieron por alguna obligación particular-, salvo aquellos que nunca habían decidido su “abandono”. En las razones que condujeron a asumir esa decisión es donde se evidencian algunos apoyos o soportes que operaron para concretarla, los cuales serán explorados en este apartado.

Las trayectorias de estos jóvenes reflejan particularidades que las hacen singulares, pero comparten el hecho de haber quedado fuera del sistema educativo y el haberse encontrado en las ER. Asimismo, estos jóvenes egresados comparten una posición similar en la estructura social. Si bien hay matices, la gran mayoría de ellos pertenecen a los sectores sociales más desfavorecidos de la Ciudad de Buenos

Aires, lo cual se refleja en su situación habitacional así como en los empleos y niveles educativos de los padres (en las que sólo unos pocos han comenzado el nivel secundario, sin que ninguno lo haya finalizado). En una de las ER visitadas, la cual se encuentra en un barrio relativamente céntrico y de clase media, sus alumnos están más cercanos a una posición de clase media baja, debido a que estos egresados viven en hogares de la zona cuyos padres tienen trabajos con cierto grado de formalidad, a la vez que sus trayectorias educativas son más prolongadas.

Generalmente, todos los jóvenes entrevistados quedaron fuera del sistema educativo por razones muy diversas que en ocasiones se dan conjuntamente, muchas de ellas ajenas a la escuela (enfermedades, discapacidades temporales, mudanzas, conflictos familiares, entre otros), mientras que otras podríamos decir que son propiamente escolares (llevarse muchas materias, tener problemas con profesores, quedarse libre).

De esta manera, diferentes "accidentes" vitales complicaron sus trayectorias escolares, en una institución que las piensa como recorridos estables. Ante ellos, la escuela parece no haber tenido respuestas o formas de acompañamiento para que las consecuencias de dichos "accidentes" no sean la exclusión o el retraso en el sistema. Martuccelli (2010) señala a estos "accidentes vitales" como una fuente de desestabilización de trayectorias los cuales son absorbidos de modos diferentes según la posición social y los soportes que detenta el individuo. De esta manera, más recursos permiten menos consecuencias "inmediatas".

En relación a la decisión de volver a estudiar podemos agrupar a estos jóvenes en cuatro grupos: quienes no han decidido dejar, tampoco deciden volver, simplemente retoman; los que buscan a través de la educación mejorar sus chances futuras; aquellos que lo hacen por una "decisión propia"; aquellos que vuelven por la familia o la pareja.

Aquí presentamos cierta esquematización que de ninguna manera pretende negar las mixturas que se dan entre los diferentes motivos que expresan estos jóvenes –por ejemplo, la enunciación de la familia en muchas ocasiones aparece



asociada a un relato de mejoramiento de las perspectivas de inserción laboral futura—.

### **Quienes no deciden dejar, tampoco deciden volver**

Este grupo de egresados se diferencia del resto ya que no asumieron explícitamente la decisión de retomar sus estudios secundarios. Esto no quiere decir que hayan sido derivados por otras instancias que los obligaran a volver a la escuela, sino más bien al hecho de que nunca consideraron que la estaban “abandonando”; es decir, por alguna razón se “alejaron” de la escuela, pero siempre estuvo latente la idea de que en cualquier momento volverían.

Este alejamiento es algo que aparece con cierta recurrencia en las perspectivas de quienes no han finalizado la escolarización obligatoria, aludiendo a que “ahora no están asistiendo”, más que a señalar que “la dejaron” (Sinisi *et al.*, 2010). Este alejamiento temporal de la escuela se da por estos “accidentes” vitales combinados con ciertas rigideces de la forma escolar y con los modos tradicionales de funcionar de la institución. Lo que desde los “números” estadísticos se muestra como deserción, ya que son registrados por el sistema como “salidos sin pase”, desde la experiencia subjetiva de estos jóvenes es conceptualizado como una imposibilidad de asistir actualmente, pero que lo harán en cuanto puedan.

Esto se refleja en los casos de Manuel<sup>7</sup> (26 años, egresado Escuela 1) y Silvana (25 años, egresada Escuela 1), ya sea por una lesión en una pierna o por cálculos en la vesícula, pierden en dos años lectivos diferentes la asistencia regular al establecimiento, por ende, pasan a tener dos años de sobriedad para el sistema. David (23 años, egresado Escuela 5) queda libre por una situación familiar conflictiva, que lo lleva a dejar de asistir por semanas a la escuela, pero al poco tiempo desea retomar a través de otra institución sin mucho éxito. Jorge (22 años, egresado Escuela 4), un joven paraguayo que se trasladó en reiteradas ocasiones entre Paraguay y Argentina, señala que él nunca decidió dejar sino que el hecho de tener que acompañar a su madre con problemas de salud llevaba a que él viera afectada su trayectoria escolar.

Vale mencionar un aspecto común en estos casos que remite a la falta de “presión” por asistir al secundario -la ausencia de alguien que les señale que deben asistir o el no sentirse obligados por cierto mandato moral- conduce a que el “alejamiento” sea visto como una opción. Es probable que esta situación derive de la poca tradición familiar de asistencia al secundario, donde el mandato de asistencia obligatoria no pareciera tener la misma fortaleza que asume en otros sectores sociales con décadas de asistencia al nivel, como es el caso de las clases medias.

### **El imaginario de la educación como ascenso social**

Un grupo de egresados señalan que su decisión de volver a estudiar estuvo dada básicamente porque el secundario es el requisito mínimo para poder insertarse en el mercado laboral y así evitar realizar los trabajos menos atractivos. Este relato se hace eco de la *obligatoriedad social* del nivel secundario, dada por diferentes procesos que marcan la necesidad de concluirlo (Tenti Fanfani, 2003). Esto se da a partir de dos situaciones: sea porque son jóvenes que ya han experimentado la precariedad del trabajo, sea porque la prefiguran, tal vez viendo las dificultades que gente cercana a ellos tiene para conseguir buenos trabajos sin haber finalizado el secundario. Es el caso de Marlen (24 años, egresada Escuela 5), cuya madre es empleada doméstica, quien señala que su vuelta al secundario se debió a que es lo mínimo que necesita para no terminar limpiando todo el día.

En reiteradas ocasiones, estos jóvenes de sectores populares, mientras están cursando la escuela secundaria, no alcanzan a percibir su utilidad. Es así que al no tener expectativas en torno a lo que la escuela puede brindarles para la inserción futura, tienden a abandonar e insertarse tempranamente en el mundo del trabajo. La precariedad que caracteriza al mercado laboral juvenil hace que pronto la desilusión en torno al trabajo se haga presente y se revaloricen los estudios, asumiendo el sentido más clásico como camino hacia la movilidad social ascendente. Las expectativas asociadas al trabajo, presentes al inicio de la carrera laboral, se disipan cuando una situación precaria, leída como transitoria, comienza

a ser vista como una condena de la cual tienen que buscar modos de escapar, llevando desde el entusiasmo al desencanto (Saraví, 2009).

Las bajas probabilidades que estos jóvenes ven de insertarse en puestos no precarios los lleva, por momentos, a idealizar el papel que juegan los estudios en el ascenso social y sobre todo, en la provisión de cierto trabajo ideal asociado con un tipo particular de empleo que actualmente ya no es el más generalizado: contrato estable, a largo plazo, de "lunes a viernes", cumpliendo un horario y recibiendo una buena remuneración. De este modo ven el título secundario como un pasaporte a ese tipo de empleo propio de una sociedad salarial (Castel, 1995), aquel que describía Sennett (2004) en *La corrosión del carácter*, el cual habilitaba una proyección a largo plazo, un crecimiento personal y la posibilidad de ascenso social intergeneracional.

Esta visión que busca reducir la "inconsistencia posicional" (Araujo y Martuccelli, 2010) se ve claramente en el relato de Marcos (25 años, egresado Escuela 3), quien tiene planes de seguir estudios superiores –en radiología-, no necesariamente por interés particular en la disciplina, sino claramente como una puerta de entrada para llegar a esa estabilidad que le brindaría el tener "una carrera":

"Yo no quiero estar todo el tiempo en ventas... Una profesión no es lo mismo. (...) No es lo mismo ser mesero que ser un profesional ganando un sueldo fijo por mes. (...) quiero empezar los estudios. (...) me interesa lo que es la Medicina, pero no es lo mismo trabajar de ventas y estudiar que trabajar de radiólogo y estudiar. Yo empiezo de radiólogo para tener mi ingreso, mantener a la familia. Yo termino lo que es radiología, trabajo 6 horas, ponele, las otras 18 horas yo puedo estar tranquilamente estudiando Medicina...".

Es posible que ante este imaginario acerca de la educación la desilusión se haga presente cuando el título secundario no reditúa del modo como lo tenían pensado. La situación que atravesaba Santiago (24 años, egresado Escuela 5) al momento de realizar la entrevista lo refleja claramente. Su imaginario, fomentado por la escuela, le decía que el título le iba a permitir tener un trabajo administrativo, más estable, pero la realidad es que en ese momento no aparecía ningún trabajo, ni siquiera de cadete. Así como su experiencia en actividades de filmación no le

aportaba para insertarse laboralmente en otros rubros. Desocupado, sin dinero para capacitarse en su oficio y comprar equipos para dedicarse a eso, y sin experiencia para que lo contraten en otros trabajos, su situación parecía ser aún más desventajosa.

El imaginario en torno a la educación como vía para el ascenso social opera fuertemente como un ideal que aporta en el sostenimiento del proyecto de alcanzar una mayor estabilidad en el mercado laboral. Por otra parte, observamos la percepción de la titulación superior como garantía de protección laboral, lo cual en muchas ocasiones deja entrever cierta ingenuidad o desconocimiento de lo que implica poseer un título terciario o universitario, al igual que cierta idealización del trabajo profesional, al verlo como una vía directa de acceso al tipo de trabajos que desean.

### **“Fue por decisión propia”**

Tres de los cuatro jóvenes entrevistados en la ER que atiende a jóvenes de sectores más cercanos a una clase media señalan que retomaron los estudios secundarios “por decisión propia”, tomada como resultado de un “balance personal”, de darse cuenta de lo que era mejor para ellos, o por verse reflejados en ciertas imágenes sociales a las que no deseaban parecerse, como la de un vecino “vago”. Esta forma de enunciar las razones de su vuelta pareciera invisibilizar todo tipo de soportes que pudieran haber acompañado esa decisión.

Martuccelli (2007) señala una relación entre la visibilidad-invisibilidad de los soportes y las posiciones estructurales de los individuos, lo cual nos puede servir para pensar el modo en que estos jóvenes enuncian su vuelta a la escuela. La imagen valorada socialmente es la de aquel individuo que se sostiene por sí solo desde el interior, capacidad de carácter casi heroico, propia de cualidades personales que tienden a encontrarse con mayor frecuencia entre los sectores privilegiados. El autor señala que justamente porque son sostenidos por el exterior es que pueden tener la férrea sensación de que son ellos solos los que se sostienen y, por tanto, sus soportes se caracterizan por su invisibilidad. No hay individuo que

pueda vivir sin soportes, que se sostenga solo frente al mundo; es sólo cuando cuenta con los soportes externos suficientes que el individuo cree que se sostiene por sí solo y que lo hace por sus cualidades personales.

Podemos interpretar que esta frase utilizada por estos jóvenes, “volví por decisión propia”, va en esta dirección, habiendo podido asumirla como totalmente individual porque contaban con otros soportes menos visibles que le daban una sensación de suspensión social. Ahora bien, uno puede rastrear otros elementos que pueden estar jugando, otros soportes heterogéneos, reales o imaginarios, que operaron en la decisión de estos jóvenes.

Justamente estos egresados se encuentran ubicados en una posición estructural más cercana a una clase media trabajadora, sector social donde el imaginario educativo está presente más tempranamente, en términos históricos, como mandato y obligación. Asimismo, las trayectorias educativas de sus padres son relativamente más prolongadas, iniciando varios de ellos el secundario y, en un caso, alcanzando un título terciario. Por otra parte, cuando observamos lo que motoriza esta decisión “individual” vemos que en general se asumen como en “oposición a”: a los padres –“decían que no lo iba a terminar” (Santiago, 24 años, egresado Escuela 5)-; a integrantes de la familia que se constituyeron como “antimodelos” a los que no querían parecerse (Leandro, 21 años, egresado Escuela 5); a la imagen en la que se veía reflejado, la de un vecino treintañero que asumía el estereotipo de “vago” e “inmaduro” (Cristian, 22 años, egresado Escuela 5). De este modo, los soportes que apenas se vislumbran en los relatos de estos jóvenes cuentan con una menor visibilidad en sus formas de enunciación.

### **La apelación explícita a la familia y los seres queridos**

Casi la mitad de los entrevistados hizo alusión a algún familiar o ser querido como intervinientes en la decisión de volver a estudiar, mostrándose éstos como centrales para ello. Madres, padres, hermanos, parejas, comienzan a jugar aquí un lugar importante en la asunción de esta decisión.

Algunos vuelven porque hubo una promesa que quieren honrar, mientras que otros señalan que lo hacen porque los padres siempre les han insistido que es lo

mejor para ellos. Vemos, pues, que la familia ocupa un lugar importante en estas decisiones, pero asociado en muchas ocasiones con la promesa de mejoras en la vida a partir del paso por la educación.

Mariela (25 años, egresada Escuela 1) alude a diferentes generaciones de su familia que estuvieron presentes a la hora de decidir retomar los estudios, por un lado su hermana menor, por el otro su madre y su abuela:

“...mi objetivo era poder terminar la secundaria... porque como mi mamá no terminó la secundaria, llegó hasta séptimo... tengo una hermana de nueve años, mi objetivo era poder terminar al menos hasta quinto año y después poder ayudarla a ella... Mi abuela también... allá en Misiones llegaban las 11 y me decía tenés que bañarte, tenés que comer y ella me llevaba hasta la puerta del colegio para que yo no me vaya a otro lado...”.

El caso de Francisco (25 años, egresado Escuela 1) también es característico. La situación familiar relacionada con la separación de sus padres es referenciada como la que desestabilizó en cierta medida la trayectoria escolar, pero es también la razón de su vuelta, particularmente la madre.

Otros egresados señalan a la pareja como la figura fuerte, que apuntala e incita la vuelta a la escuela. Elena (27 años, egresada Escuela 3) quien dejó la escuela porque quería trabajar, vuelve a ella por la insistencia de su marido y padre de su hijo:

“...si yo no terminaba... [por mí] quedaba ahí. Fue él [el marido] también el que me corría al colegio cuando yo faltaba o no quería ir, él me sacaba... andate de acá. Nada y fue él...”.

En otras ocasiones vuelven a estudiar juntos, en pareja. Alberto (24 años, egresado Escuela 4), un joven del interior de la Provincia de Buenos Aires, volvió junto a Marlen (24 años, egresada Escuela 5), su novia de entonces y madre de su hijo. En su relato, ella aparece como una persona clave para su integración, porque no sólo lo hace volver al colegio, sino que le enseña cómo manejarse en la ciudad:

“...me trajo Marlén a mí. [...] me empezó a enseñar, me acuerdo que me dijo que tenía que practicar más con el tema de la escritura, empezar a leer un poquito más (...) me anotó ella en el colegio, porque yo si sería por mi propia voluntad todavía estoy trabajando en el campo... ella fue la que me empujó a terminar de estudiar”.

Por último, restaría mencionar a aquellos egresados que toman como referencia a su familia con el propósito de constituirse en una fuente de orgullo para ella. Si bien aparece soslayadamente en el caso de Mariela -para ayudar y ser modelo para su hermana menor-, y en el de Silvana -porque junto a su hermano menor, iban a ser los únicos de su familia en tener el título secundario-, en el caso de Nicolás (22 años, egresado Escuela 3) la fuente principal de motivación para volver a la escuela fue distinguirse y superar el nivel educativo que caracterizaba a su familia:

“...Yo preferí estudiar más que nada porque en mi familia no hay ninguno que tenga el secundario. Ninguno. (...) más que nada me concentré más en eso porque no me gustaba mucho la familia, no había ninguno con secundario y bueno preferí eso. [Ser] el primero... Destacar en algo, con buena voluntad”.

La familia aparece involucrada en la decisión de estos jóvenes de retomar los estudios, pero no siempre aparece referenciada del mismo modo. En algunos casos constituye el principal motivador, a partir de una promesa o de la insistencia de las generaciones mayores para continuar estudiando; en otros ya la propia familia constituida juega un rol relevante; por último, en tanto mecanismo de distinción y fuente de orgullo al interior del grupo familiar.

A pesar de estas formas diferentes en que aparece reseñada la familia, aquello que es posible observar en lo señalado hasta el momento es que los lazos familiares juegan un papel relevante en tanto soporte vital para los jóvenes, operando tanto como desestabilizador así como estabilizador de la trayectoria educativa. No está de más hacer hincapié en el hecho de que este lugar que ocupa la familia no implica necesariamente un modelo “tradicional” o “nuclear”, el cual ha operado como modelo normativo y que aún hoy subyace en muchas ocasiones en las escuelas. Lo que pareciera relevante como soporte es la constitución de lazos de filiación, independientemente de las características de ese esquema familiar.

### **Los soportes comunitarios y religiosos**

A medida que avanzábamos en las entrevistas de los distintos egresados, además de los soportes ya mencionados, observamos que algunos de estos jóvenes

remitían a otras esferas de integración y sociabilidad que colaborarían en el proceso de reinserción al sistema educativo; por un lado, la afiliación a ciertas iglesias, por el otro, la participación en actividades comunitarias en los barrios donde viven.

En relación con los soportes de corte religioso, dos egresados hicieron explícita alusión a su pertenencia a iglesias y, por tanto, su participación en actividades organizadas por estas instituciones.

Silvana (25 años, egresada Escuela 1) desde chica participa de las actividades organizadas por la parroquia católica de su barrio, la Villa 21 de Barracas, como en el grupo de exploradores y en cursos de cerámica. Incluso su participación se prolonga ya como profesora de este curso, luego de ser becada para formarse en un sindicato. Este trabajo aún lo tiene, junto a otro en una escuela secundaria que se abrió en la villa, la primera de la ciudad con orientación en deportes, trabajo que consiguió gracias a su labor allí. Su pertenencia a la iglesia también la ayudó en otras circunstancias como cuando los padres de la parroquia le consiguieron media beca en un colegio privado para que retome los estudios secundarios.

Nicolás (22 años, egresado Escuela 3) pertenece a una iglesia evangélica de su barrio, Villa Soldati. A los 15 años comienza a brindar su ayuda de modo voluntario en la iglesia, asistiendo a "los viejitos":

"...tenía que levantarme más o menos 5 y media, 6 de la mañana, iba a un lugar donde se reunían viejitos... se le hablaba de la Palabra de Dios. Y bueno, yo servía el café, les hablaba, ponía los equipos, los micrófonos, arreglabas las guitarras, todas esas cosas, eh, cuando salíamos de excursión bueno yo tenía que estar ahí siempre... me gustaba hacerlo".

Situaciones similares describen otros egresados, pero en lugar de asistir a centros religiosos, lo hacen a espacios comunitarios en la zona donde viven. El caso de Irina (28 años, egresada Escuela 3) refleja claramente el papel relevante que las actividades comunitarias juegan en su vida familiar y laboral. Ella se crió junto a su familia en la Villa 15 de Mataderos, donde su madre tiene un comedor comunitario, en el cual colabora. Desde chica, junto a sus primas, participó en diferentes actividades y eventos organizados por centros culturales, formó parte de una murga, hizo "cursos pedagógicos". En el año 2000 realizó un curso de



recreación de tres años de duración que le permitió comenzar a trabajar en una serie de programas de recreación del Gobierno de la Ciudad. Todas estas actividades la han vuelto un referente en el barrio, lo cual, según ella, fue lo que le permitió hacerse un lugar en términos laborales.

A estos ejemplos se suma el caso de Elena (27 años, egresada Escuela 3), quien a partir de su relación de pareja forma parte activa de un comedor comunitario en la Villa 20. Este comedor fue creado hace 14 años por su suegro recientemente fallecido; ella y su marido lo sostienen para poder continuar dándoles diariamente el almuerzo, la merienda y la cena a alrededor de 400 personas.

Cuando observamos quiénes son los egresados que participan de este tipo de actividades vemos que en su totalidad son jóvenes que viven en villas de la ciudad. Esto consideramos que no es azaroso ya que el tipo de sociabilidad que se dan en estos barrios populares asume características diferentes a las que se registran en zonas urbanas más céntricas, en los que su población pertenece a sectores de clase media o clase media alta.

Denis Merklen (2010) señala que las transformaciones del Estado y la desarticulación de ciertas protecciones asociadas al empleo, llevan a una reconstitución de los mundos populares donde la inscripción territorial en el barrio opera como un "parche", un sustituto a la desafiliación sufrida. De este modo el barrio se volvió la base de estructuración de soportes sociales indispensables para quienes se desenganchaban del trabajo, los sindicatos y el entramado institucional.

Es posible inferir los efectos que otras actividades y esferas de integración, como las comunitarias, tienen en la labor de la escuela al observar cierta complementariedad entre estos diferentes espacios. Lo interesante es pensar los modos en que efectivamente se enlazan con la escuela, observando el tipo de "cualidades" o "disposiciones" personales que fomentan en estos jóvenes y sobre los cuales la escuela puede operar. Con esto queremos apuntar a la compatibilidad entre la disciplina escolar y el tipo de actividades que estos jóvenes realizan en el centro comunitario o religioso.

Los docentes de reingreso señalan que a estos chicos primero hubo que "volverlos estudiantes" (Tiramonti *et al.*, 2007). Basados en las historias escolares

de los que llegan a las ER y en la dificultad inicial que muestran algunos jóvenes en relación al comportamiento dentro de la escuela, las autoridades y docentes sostienen que una gran parte de la enseñanza está dirigida a que “aprendan a ser alumnos”: el manejo dentro de la escuela, el respeto a las pautas de comportamiento propias de la institución como atender en clase, respetar los horarios, no agredirse con los compañeros, son algunas de las pautas a que las escuelas dan mucha importancia al principio de la escolarización.

La forma escolar establece cierto modo de organización del trabajo que requiere de los diferentes actores determinadas pautas de conducta y el respeto a las normas que rigen el espacio escolar y que van conformando el “oficio del alumno” (Perrenoud, 2006), el cual da la posibilidad de sobrevivir en una organización de tipo burocrático. Asimismo, este conocimiento adquirido durante la escolarización es transferible a otros tipos de grupos u organizaciones.

Consideramos que aquí se da un proceso complejo donde los hábitos y conductas adquiridos en diferentes espacios colaboran con la labor de la ER. Quienes asisten a reingreso son jóvenes que en su gran mayoría no tuvieron dificultades para transitar por el nivel primario, aunque sí para adaptarse al nivel secundario, que demanda mayores niveles de autonomía por parte de los estudiantes y exige el respeto a ciertas pautas de convivencia.

En cierta medida, aquellas habilidades que estos jóvenes se ven obligados a aprender y sostener en el tiempo para poder participar de los espacios comunitarios y religiosos se vuelven “terreno fértil” para que la escuela inculque exitosamente el oficio del alumno en estos jóvenes. Estos soportes comunitarios colaboran en la generación de cierto *habitus* adaptable a las condiciones escolares. Lo que hacen en la escuela es parte de eso que ya pusieron en práctica previamente, tal vez de modo no tan esquematizado o pautado, pero definitivamente presente. De este modo, la disciplina, los horarios, el compromiso con una actividad, cierta constancia a lo largo del tiempo, son cualidades que van adquiriendo en estas esferas de integración religiosa y comunitaria que se vuelven recursos útiles para adaptarse a la escuela y de la cual ésta se vale para realizar su tarea de modo exitoso.

Ahora bien, así como colaboran en la readaptación de la escuela, no podemos negar que la legitimidad de cada uno de estos soportes es diferente a la que detenta el título secundario. La validez social que tiene cada una de estas esferas, por ejemplo, en términos de inserción laboral, claramente es diferente, lo que queda explícito cuando se señala al título secundario como la mínima credencial para conseguir un trabajo. Si bien los soportes comunitarios habilitan espacios –y Merklen (2010) lo marca claramente, en términos de la posibilidad de adquirir determinados recursos, incluso, conseguir puestos de trabajo o ingresos-, el contar con un título secundario les habilita oportunidades con mayores niveles de formalidad, así como la posibilidad de salir de las coordenadas del barrio.

Estos soportes no necesariamente garantizan, dentro de un marco es-tractural amplio, una plena inserción social y laboral a estos jóvenes, pero sí pueden constituir una ventaja, cuando esos lazos contruidos localmente en el barrio, que conforman un verdadero capital social, se combinan con la posesión de las credenciales educativas mínimas. Esta es la situación de estos egresados de las ER que, con el título secundario y las redes de inserción barrial, han logrado insertarse laboralmente en empleos con cierto grado de formalidad y estabilidad –estando incluso mejor posicionados que quienes asistían a la ER que atiende a una población más cercana a una clase media–.

Lo reseñado hasta aquí deja en evidencia la presencia de otro tipo de soportes, no sólo los familiares, que están presentes en las trayectorias de estos jóvenes egresados de las ER, que consideramos contribuyeron a su reinserción exitosa en el sistema. No sólo porque les permitieron hacer la reconversión previa de asumir la decisión de volver a estudiar, sino que constituyen parcialmente la “materia prima” sobre la que trabaja la escuela para modelarlos en tanto alumnos.

### **La necesidad de “soportes mínimos”**

El punto de partida de este artículo se preguntaba acerca de las posibilidades que tienen los destinatarios de las políticas educativas de beneficiarse verdaderamente de ellas, buscando identificar las características de quiénes efectivamente lograron hacerlo en el caso de reingreso. De esta manera, explorar en las “ecologías

sociales” de los egresados de las ER, en tanto política educativa que busca la reintegración al sistema de quienes se encuentran excluidos de él, nos permitió ir delimitando un perfil de joven.

De esta manera, entre quienes egresaron identificamos ciertos soportes que motorizaron la decisión de retomar los estudios así como habrían permitido acompañar y sostener esa decisión durante el tiempo que demanda concretar dicha meta.

Así observamos que la familia aparece en la mayoría de los casos pero de modos diferentes: como una referencia explícita, ya sea a diferentes generaciones como a los propios cónyuges; o bien, como deseo de volverse fuente de orgullo siendo la obtención del título una forma de distinción. Incluso, en otras situaciones aparece la familia por oposición –ser diferente a ellos o desafiar la mirada de los que no los creían capaces de terminar la escuela–.

Otro soporte que aparece en los relatos juveniles es el del imaginario moderno de la educación, en tanto camino de ascenso social, legítimo para mejorar las condiciones de vida. Aquí se vuelve a la escuela una vez que se vivenció la precarización que afecta el mercado laboral juvenil; o bien, como opuesto a la imagen de vago, de la cual se pretende distanciarse. En estos casos el imaginario educativo más clásico sigue operando y logra ser parcialmente efectivo ya que permite acceder a un mercado laboral con mayores grados de formalidad –aunque no garantiza una inserción segura–. Al mismo tiempo, la presencia de este imaginario va asociada con la visibilidad de la utilidad de los estudios secundarios, lo cual resulta crucial para concretar la apuesta de la escolarización.

Por último, resta señalar aquellos soportes comunitarios y religiosos de los que participan aquellos jóvenes entrevistados que viven en barrios populares. Esto no sorprende por los tipos de sociabilidad particulares que tienden a desarrollarse en los barrios más afectados por la desregulación de ciertas protecciones sociales y laborales. La cultura de los sectores populares ha tendido a priorizar entre sus valores lo relacional, dándole prioridad a lo colectivo por sobre lo individual -entre ellos la familia-, la localidad, la reciprocidad y el trabajo (Semán, 2006). Por tanto,

no sorprende encontrar estos elementos entre los soportes que se vislumbran al reconstruir las trayectorias individuales de estos jóvenes.

Podríamos hipotetizar que estos diferentes soportes colaboraron en la reversión de los resultados de la prueba escolar<sup>8</sup>, la cual había sido afrontada en un principio de modo insatisfactorio, siendo los perdedores en el proceso de selección que ésta concreta. Pero la posibilidad de afrontarla nuevamente a través de las ER les permitió convertirse en los exitosos de esta nueva contienda escolar, diferenciándose de los que nuevamente quedaron en el camino.

El análisis realizado de las trayectorias de quienes egresaron de las ER nos permite identificar algunas características de los jóvenes que fueron “exitosos” en ella, vislumbrando ciertos límites de esta experiencia de escolarización secundaria, ya que pareciera logra incluir sólo a los “escolarizables”, los que en cierta medida, en términos de Castel (2010), ya eran individuos en términos positivos.

Baudelot y Leclerq (2008) indican que las escuelas de la segunda oportunidad sólo pueden ser aprovechadas por aquellos que se han beneficiado con la primera, por tanto, no llegan a aquellos de menores recursos, que son quienes más lo necesitan. Algo similar pareciera darse en esta ocasión, donde vemos que las oportunidades pudieron ser aprovechadas por jóvenes que contaban con ciertos recursos y soportes, que le permitieron asumir la vuelta al secundario como un proyecto personal y que la ER ayudó a concretar por medio de un vínculo personalizado.

De esta manera, para poder asirse de los recursos que esta política les brindaba a estos jóvenes, así como para que las ER pudieran trabajar con ellos y sacar adelante su escolarización, ciertos soportes mínimos se vuelven imprescindibles. Pero no parecieran ser cualquier tipo de soportes, sino aquellos que congenian con las disposiciones que la escuela, en tanto institución moderna, les demanda. Es por ello que aquí observamos que el imaginario que valora la educación como medio social de progreso personal, así como la familia y la pertenencia a otras agencias comunitarias o religiosas, parecieran ser soportes adecuados para adaptarse a las pautas de estas instituciones.

Es así que el dispositivo de las ER parece ser efectivo con aquellos jóvenes que estaban en una “zona gris”, que estaban excluidos del sistema educativo pero que se encontraban insertos en otros espacios sociales. Los “ganadores” de las ER son quienes contaban con los soportes “mínimos” necesarios para armar ese relato biográfico que justifica sus claudicaciones pasadas y sus redenciones presentes.

*Recibido: 24/08/2015*

*Aprobado: 09/09/2015*

## **Notas**

---

<sup>1</sup> El Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires crea entre los años 2004 y 2006, ocho escuelas de este tipo. Las mismas se ubican en su mayoría en la zona sur de la ciudad, la cual es la que presenta los indicadores sociodemográficos y educativos más desfavorables. Hay tres de estas escuelas que se ubican en zonas más céntricas, en barrios de clase media y media-alta.

<sup>2</sup> La ciudad de Buenos Aires fue la primera jurisdicción argentina en promulgar la obligatoriedad de todo el nivel medio en el año 2002 (Ley Nº 898/02). Recién en diciembre de 2006, con la Ley Nacional de Educación (Nº 26.206/06) la condición de obligatoriedad se extiende a todo el territorio nacional.

<sup>3</sup> El formato de las ER posee las siguientes características estructurales: escuelas y clases de tamaño pequeño; la contratación docente por medio de cargos y no por las horas frente a los alumnos, presuponiendo así horas institucionales para trabajar en proyectos particulares, atender consultas o sostener charlas con los alumnos; el cursado por medio de trayectos formativos personalizados de un plan de estudios de cuatro niveles con las materias básicas del curriculum, aspecto novedoso que anula la promoción por año, instalando la promoción por materias, lo cual habilita que cada estudiante, en función de sus progresos, curse el plan de estudios de reingreso según sus necesidades y ritmo personal; espacios de tutorías, clases de apoyo y talleres. Un análisis pormenorizado del formato de estas escuelas puede encontrarse en: Nobile, 2012; Arroyo, Montes, Nobile, Sendón y Ziegler, 2008.

<sup>4</sup> El análisis que aquí se presenta deriva de mi investigación doctoral (Nobile, 2013), la cual se propuso analizar los vínculos entre docentes y alumnos en las ER, observando la incidencia de la dimensión emocional en los procesos de inclusión educativa, a partir de una perspectiva sociológica. Retoma los datos de dos instancias de trabajo de campo, una realizada en 2007 en cuatro de las ocho ER, en la que se realizaron 42 entrevistas semi-estructuradas a diferentes actores institucionales; una segunda instancia llevada a cabo en el año 2012 que está conformada por entrevistas en profundidad a 16 egresados de las ER de la muestra así como a 4 jóvenes que asistieron a ellas pero que no alcanzaron el título secundario allí.

<sup>5</sup> El trabajo de Merklen (2010), analiza las condiciones de individuación de los sectores populares en el conurbano bonaerense, dejando en evidencia los modos en que el barrio opera como un entramado relacional que constituye un soporte para la acción política de quienes viven en condiciones de marginalidad social.

<sup>6</sup> El trabajo de Benzecry (2012) sobre el fanático de la ópera y su apego afectivo a ella, bien puede constituir un ejemplo de un consumo cultural como soporte del individuo que brinda sentido a la existencia, aportando a la construcción del sujeto a partir de mecanismos de autoafirmación y autotranscendencia.

<sup>7</sup> Los nombres de los entrevistados han sido modificados con el propósito de preservar su anonimato.

<sup>8</sup> A fin de dar cuenta del proceso de individuación contemporáneo, el cual asume rasgos de singularización, Martuccelli (2010) desarrolla el concepto de “prueba estructural”, la cual constituye desafíos históricos, socialmente producidos y desigualmente distribuidos, a los que todos los miembros de un colectivo deben enfrentarse, pero desde posiciones diversas y a través de experiencias disímiles.

## Bibliografía

- ARAUJO, K. y MARTUCCELLI, D. (2010) "La individuación y el trabajo de los individuos". *Educação e Pesquisa*, v. 36., 77-91.
- ARROYO, M., MONTES, N., NOBILE, M., SENDÓN, M. A. y ZIEGLER, S. (2008) "Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires", en *Propuesta Educativa* 30, Noviembre, 57-69.
- BAUDELLOT, C. y LECLERQ, F. (Dirs.) (2008) *Los efectos de la educación*. Del Estante Editorial, Buenos Aires.
- BENZECRY, C. (2012) *El fanático de la ópera. Etnografía de una obsesión*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- CASTEL, R. (1995) *La metamorfosis de la cuestión social*. Paidós, Buenos Aires.
- CASTEL, R. (2010) *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- CASTEL, R. y HAROCHE, C. (2003) *Propiedad privada, propiedad social, propiedad de sí: conversaciones sobre la construcción del individuo moderno*. Homo Sapiens, Rosario.
- DUVOUX, N. (2009) "L'ínjonction biographique dans les politiques sociales. Spécificité et exemplarité de l'insertion". *Informations sociales*, 2009/6, núm. 156, 114-122. Disponible en: <http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2009-6-page-114.htm>
- HARTLEY, D. (2007) "Personalization: The emerging revised code of education?". *Oxford Review of Education*, vol. 33, núm. 5, 629-642.
- JACINTO, C. (Comp.) (2010) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Teseo, Buenos Aires.
- MACHADO PAIS, J. (2007) *Chollos, chapuzas, changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro*. Anthropos, México.
- MARTUCCELLI, D. (2007) *Gramáticas del individuo*. Losada, Buenos Aires.
- MARTUCCELLI, D. (2010) "La individuación como macrosociología de la sociedad singularista". *Persona y sociedad*, Vol. XXIV, Nº 3, 9-29. Disponible en: <http://www.personaysociedad.cl/la-individuacion-como-macrosociologia-de-la-sociedad-singularista/>.
- MERKLEN, D. (2010) *Pobres ciudadanos: las clases populares en la era democrática*. Gorla, Buenos Aires.
- MERKLEN, D. (2013) "Las dinámicas contemporáneas de la individuación" en CASTEL, R.; KESSLER, G.; MERKLEN, D. y MURARD, N. *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* Paidós, Buenos Aires.
- NOBILE, M. (2012) "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. Disponible en: <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/RBSE%20v11n31abril2012%20completo%20em%20pdf.pdf>.
- NOBILE, M. (2013) *Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis (Doctorado en Ciencias Sociales-FLACSO, Argentina).  
Disponible en: <http://www.flacsoandes.edu.ec/dspace/handle/10469/6118>

- NOBILE, M. (2014) "Emociones, agencia y experiencia escolar: el papel de los vínculos en los procesos de inclusión escolar en el nivel secundario". *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad - RELACES*, 14. 68-80. Disponible en: <http://relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/299/202>
- PERRENOUD, P. (2006) *El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar*. Editorial Popular, Madrid.
- ROBLES, F. (2005) "Contramodernidad y desigualdad social: Individualización e individuación, inclusión/exclusión y construcción de identidad. La necesidad de una sociología de la exclusión". *Revista Mad* 12. Disponible en: [www.revistamad.uchile.cl/12/paper03.pdf](http://www.revistamad.uchile.cl/12/paper03.pdf)
- SARAVÍ, G. (2009) "Juventud y sentidos de pertenencia en América Latina: causas y riesgos de la fragmentación social". *Revista CEPAL* 98, Agosto, 47-65.
- SEMÁN, P. (2006) *Bajo continuo: exploraciones descentradas sobre cultura popular y masiva*. Gorla, Buenos Aires.
- SENNETT, R. (2004) [2000] *La corrosión del carácter*. Anagrama, Barcelona.
- SINISI, L., MONTESINOS, M. P. y SCHOO, S. (2010) "Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos" en *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. FAHCE, La Plata.
- SVAMPA, M. (2005) *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Taurus, Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, E. (2003) *La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización*. IIPE – UNESCO, Buenos Aires.
- TIRAMONTI, G. et al. (2007) *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia educativa*. Fundación Carolina/FLACSO. Disponible en: [www.flacso.org.ar/educacion](http://www.flacso.org.ar/educacion)
- ZIEGLER, S. y NOBILE, M. (2014) "Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización: personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Nro. 63 (septiembre-octubre), Vol. XIX, 1091-1115.