ENSEÑAR EN LAS ESCUELAS DE REINGRESO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. MÚLTIPLES SENTIDOS EN EL MARCO DE UNA POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Mariela Arroyo (marroyo@flacso.org.ar)
Nadina Poliak (npoliak@flacso.org.ar)
Institución: FLACSO Argentina

1. Introducción

En esta ponencia nos proponemos indagar en el desarrollo de las Escuelas de Reingreso (ER) como política pública en el marco de un sistema educativo fuertemente fragmentado y el lugar de los docentes en la concreción de esta política.

Nos interesa discutir las continuidades y/o discontinuidades de esta política educativa en relación con la lógica de las políticas focalizadas de la década del 90 y revisar las tensiones que la misma plantea entre la posibilidad de incluir en horizontes comunes y los riesgos de cristalizar las desigualdades.

Específicamente nos preguntamos acerca de la existencia de un circuito particular de profesores para estas escuelas, que podría abonar la consolidación de una configuración fragmentada de nuestro sistema educativo. A partir del proceso particular de selección y socialización que atraviesan los docentes que trabajan en estas escuelas, indagaremos en qué medida se produce una identidad institucional y profesional también diferencial.

Esta ponencia es producto de una investigación realizada en el año 2007 dentro del Área de Educación de FLACSO. Incluyó análisis de normativa, de datos estadísticos de la Ciudad de Buenos Aires (CBA) y trabajo de campo de carácter cualitativo en cinco ER en las que se realizaron observaciones y entrevistas abiertas a diferentes actores.

2. Fragmentación del sistema educativo

En Argentina, el sistema educativo fue "creado" por el Estado como un instrumento de integración y articulación social y la escuela fue un dispositivo efectivo para la incorporación de distintos sectores a un universo compartido. La promesa de inclusión funcionó como elemento integrador tanto dentro como fuera del sistema educativo hasta avanzado el S.XX (Dussel, 2000; Tenti, 2003). La situación actual es sumamente diferente.

A inicios de los años 80 surgen estudios que denuncian el papel de la escuela en la reproducción de las desigualdades (Braslavsky, 1985) marcando la existencia de circuitos socio-educativos diferenciados. Podemos decir que hasta los años 90 nos encontrábamos frente a un sistema educativo segmentado, pero quienes pasaran por él formarían parte de una sociedad integrada. Sin embargo, la actual configuración social plantea nuevas formas de desigualdad que atraviesan el sistema educativo poniendo en cuestión su función integradora. Producciones recientes avalan la hipótesis de un incremento en la fragmentación educativa, como correlato de procesos generales de polarización y fragmentación social. Por un lado, dadas las consecuencias sociales del modelo económico; y por otro, por la implementación de la reforma educativa, que entre un conjunto de medidas modificó la estructura del sistema. Para algunos autores, la caída del Estado Nacional como articulador simbólico produce la fragmentación del sistema educativo (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004). Señalan que los cambios ocurridos en nuestra sociedad hacen inapropiado el uso de la categoría segmento, ya que implicaba la existencia de un Estado que garantizaba la inclusión de las escuelas en una totalidad. Introducen la categoría de fragmento entendido como un espacio autorreferido que actúa como una frontera de referencia, pero no se constituye en un todo integrado sino que se trata de un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes (Tiramonti, 2004).

¿Cómo se expresa esta fragmentación en el nivel medio de la Ciudad? Es necesario analizar la heterogeneidad y la rápida expansión del nivel medio dependiente la CBA por un lado, a la luz del proceso de transferencia

del nivel medio que se llevó adelante en la década del 90; y por otro, en el marco de las transformaciones sociales que fueron impulsando la masificación del nivel y modificando los sentidos elitistas de su origen. Con la transferencia de establecimientos nacionales (Ley 24049) los colegios antes dependientes del Ministerio de Educación pasan a la órbita de la Secretaría de Educación de la Ciudad, produciéndose una gran expansión del nivel medio.

Los establecimientos de nivel secundario, según su procedencia quedaron divididos en dos grandes grupos: Escuelas "transferidas" (las que originariamente pertenecían a la órbita nacional) y Escuelas "históricas" o EMEM (las creadas por la M.C.B.A.). Luego de la creación de las EMEM (1990) podemos identificar, entre los años 2004 y 2006, una segunda etapa de creación, entre las que se encuentran las ER.

Así, el sistema fue conformándose en distintas etapas en las que se fueron creando las instituciones, de diferente procedencia y modalidad: Las escuelas creadas en distintos momentos se fueron superponiendo, en una suerte de "capas" que conllevan una coexistencia de planes de estudio, dependencias, sectores y también diferentes modalidades de acceso a la docencia. Esta heterogeneidad y dispersión puede ser leída como fragmentación. Sobre esa conformación en "capas" podemos encontrar distintas culturas institucionales (Viñao, 2002) que imprimen en las escuelas características y modos particulares de trabajo, que no se limitan al estrato social de la matrícula que reciben (Tiramonti, 2004; Poliak 2007).

En el caso de las ER, como señalamos, se constata la vigencia de esta dinámica de fragmentación en tanto que para abordar el problema de escolarización de los jóvenes que abandonan la escuela, el Estado recurre a la creación de nuevas instituciones que pueden identificarse como un nuevo fragmento. Podríamos pensar que estas escuelas operan como una suerte de "colador" o "malla" que retiene en un tipo de institución con características diferentes a jóvenes que son expulsados del sistema. Nos preguntamos qué sucede cuando se institucionaliza un circuito particular para determinado grupo y qué riesgos podría acarrear en la experiencia

educativa de quienes por allí transitan. Sin embargo, al mismo tiempo, esta política abre otra serie de cuestiones ya que más allá de la dinámica de fragmentación, estas escuelas contribuyen favorablemente en la escolarización de los grupos más vulnerables.

3. Breve descripción de la política de escuelas de reingreso

Las escuelas de reingreso son escuelas creadas en el año 2004[1] en la CBA con un plan de estudios y un régimen académico particular. Este plan de estudios está pensado para un sector particular de la población joven, aquella que *"por motivos diversos no comenzó sus estudios de nivel medio, o ha visto interrumpida su escolaridad"* (Res. 814/SED/04).

En las normas que impulsan esta política, aparece la tensión: inclusión–universalización / adaptación-diferenciación. Así, el plan de estudios, presenta un régimen distinto en función de una población particular al tiempo que entrega un título común, con el fin de no establecer diferencias de acreditación. Se propone lograr objetivos generales y pone el énfasis en lo común con el conjunto del sistema, al tiempo que plantea estrategias diferenciales para lograrlos.

Es en relación con las características de la población destinataria y, más precisamente, con el diagnóstico de los motivos por los cuales esta población abandonó la escolaridad común (rigidez del régimen académico, repitencia por deuda de asignaturas, poca flexibilidad horaria, etc.) que se plantea la necesidad de un plan de estudio y un régimen académico flexible para "adecuarse" a las posibilidades de cursado que tiene esta población. Desde esta perspectiva el plan ofrece un número reducido de asignaturas de cursado simultáneo ("las materias básicas de la currícula") al mismo tiempo que *"admite la construcción de **diversos trayectos formativos**, permitiendo que los alumnos avancen de acuerdo con sus posibilidades, aun cuando no estén en condiciones de cursar en forma simultánea la totalidad de las asignaturas que tradicionalmente corresponden a un año escolar"* (Res 814/SED/04)

[1] Entre el año 2004 y el año 2005 se crearon 10 ER.

Para la construcción de estos trayectos, este plan dispone **de un sistema de cursado y promoción por asignaturas** y un sistema de ingreso que reconoce los logros anteriores, de tal modo que durante el mismo año lectivo un alumno puede cursar y aprobar asignaturas de distintos cursos o niveles del plan de estudios. Los estudiantes no deberán recursar ninguna asignatura ya aprobada, pudiendo avanzar en su trayectoria aún sin poder cursar la totalidad de las asignaturas de un año. En la misma dirección, son consideradas válidas aquellas asignaturas equivalentes aprobadas en cualquier institución de nivel medio oficialmente reconocida, independientemente de la aprobación del año escolar completo. Así el único requisito para cursar una asignatura es tener aprobada las correlatividades definidas en el plan de estudios. Este formato contempla también **un régimen de asistencia por asignatura**. Otra particularidad es que contempla una combinación de materias anuales y cuatrimestrales, y de unidades curriculares de cursado optativo (Artes, Actividad Física y Taller Práctico).

Asimismo estas escuelas cuentan con Tutorías, un Sistema de Apoyo Escolar, y Asesores Pedagógicos, con el fin de facilitar y acompañar la cursada. También prevé horas institucionales para el trabajo con estudiantes y reuniones entre docentes.

Las escuelas de reingreso suponen una flexibilización novedosa en el régimen académico tradicional. Los trayectos y agrupamientos de estudiantes son un ejemplo muy claro. Sin embargo, no hay cambios sustantivos respecto a la organización curricular aunque los talleres optativos en algunas escuelas posibilitaron el ingreso de nuevos conocimientos así como la articulación de distintas asignaturas.

De esta manera, si analizamos las líneas generales del plan de estudios podríamos pensar que este mismo plan, habilitaría su aplicación al resto del sistema educativo de la Ciudad, es decir, que muchas de las diferencias que presenta se vinculan con flexibilizaciones de los planes tradicionales que podrían ser pensados para toda la población y que intentarían dar respuesta a algunos problemas propios del nivel medio en general.

4. Análisis de política pública: tensión universal–particular y sus consecuencias en términos de fragmentación

Durante los años 90, en el marco de la reforma del Estado, proliferaron las políticas focalizadas con la finalidad de compensar las consecuencias producidas por las políticas económicas y de reducción del Estado. La focalización parte del supuesto de que la intervención del Estado es ineficiente ya que interfiere en las fuerzas del mercado que es lo que posibilita el desarrollo económico y el logro de mayores niveles de eficiencia. Estas políticas fueron pensadas desde las corrientes neoliberales como políticas transitorias, con el fin de compensar y contener aquellos sectores que no pudieron adaptarse a las transformaciones del mundo productivo y que quedaran desprotegidos. En este contexto, la intención era mitigar la caída en la pobreza de amplios sectores de la población, sin modificaciones estructurales, ni políticas universales. Desde esta perspectiva, los servicios brindados por el Estado deben ser subsidiarios a los de la actividad privada y de menor calidad; pues si se tratara de servicios sumamente bondadosos, los grupos mejor posicionados pugnarían por acceder a ellos (Isuani: 1998).

Desde una perspectiva crítica, se trataría de propuestas asentadas sobre programas asistencialistas, poco eficaces para superar la persistencia de las desigualdades. Distintos autores (Torres y Coraggio, 1999; Tiramonti, 2001, entre otros) analizaron las consecuencias que este tipo de estrategias presenta en relación con la política distributiva, el conflicto político y las subjetividades que configura. Analizan su implementación para el sector educativo y sus consecuencias en la construcción de sujetos destinatarios como tutelados y asistidos, al crear a través de un modelo de asistencia "la figura del necesitado" que sustituye al sujeto de derecho (Duschatzky y Redondo, 2000).

Si bien no vamos a profundizar aquí en estas críticas, retomaremos algunos elementos de las mismas para contrastarlos con la política de las ER. Así, encontramos algunas características comunes y otras que la diferencian, sin por eso dejar de compartir algunos de sus riesgos,

especialmente el de profundizar la fragmentación del sistema educativo, en particular a través de la construcción de determinados tipos de sujetos (tanto docentes como estudiantes) en función y para un circuito particular de educación.

En una primera aproximación a la propuesta de las ER podríamos pensar que se trata de una política focalizada ya que se acota a una población objetivo cuyos rasgos se definen en relación con variables vinculadas con la pobreza material y simbólica. Este es un rasgo central de las políticas focalizadas, que por lo general imponen un criterio excluyente para la selección de la población. Sin embargo, en las ER, aunque se ponen requisitos para el ingreso estos son flexibles y no dependen tanto da las condiciones materiales y simbólicas sino que se definen en relación con la exclusión del Sistema Educativo. Este punto nos permite empezar a vislumbrar algunos de los supuestos de los que parte esta propuesta: la *falla* es de la política de Estado (o de los servicios educativos que brinda el Estado), y no de la población o poblaciones a la que está destinada[2].

Otra diferencia se vincula con el objetivo universalizador de la política de ER y la concepción de derecho subyacente. Se intenta a partir de la creación de una propuesta diferencial conseguir un objetivo universal como es el cumplimiento del derecho a la educación. Así, esta política intenta un mejoramiento del plan de estudios de la escuela media que podría ser generalizable a toda la población (si no fuera por las limitaciones que la propia estructura del sistema establece: características de los establecimientos, formas de contratación del personal, formación del personal, etc.). No se trataría de una oferta devaluada, sino que se intenta resolver algunas de las dificultades de la escuela media tradicional, que, además, propicia la exclusión de estos jóvenes.

Aquí encontramos una de las tensiones que atraviesan la propuesta – tanto en la norma como en los relatos de los actores -: el reconocimiento de que el plan fue pensado a partir de las necesidades de una población con características distintas a las que tradicionalmente el sistema albergó, sin

[2] Es decir que se trata de un Estado que no logra incorporar a todos los sectores y produce desigualdad y no un Estado que es intrínsecamente ineficiente y debería intervenir lo menos posible.

perder de vista que es el sistema educativo el que falló en relación con esta población. Esto último implica pasar de pensar la política desde el déficit de sus destinatarios al déficit del Estado en el cumplimiento del derecho a la educación de los jóvenes. Podríamos afirmar que las hipótesis de creación del plan se centran más en las características expulsivas del sistema que en las "características personales" de los jóvenes que deben atender.

> *"…si hay una cosa casi común es que son chicos que vienen de fracasos escolares (..) que los han marcado: El grado de agresividad que tienen los chicos, con el grado de desprotección que han recibido de la escuela media en general"* (Prof. Esc. 3).

En los relatos de los profesores hay una tensión constante entre la posibilidad de generalización de la experiencia, la disolución de la misma y la necesidad de mantener una propuesta diferencial. En este punto parecen estar tan imbricadas las características del plan con la situación de desigualdad social y educativa que hizo necesaria su creación, que hace difícil por un lado pensar en generalizarlo a toda la población y por otro indeseable sostener una propuesta diferencial. Así, sostienen muchos docentes que una política diferencial no es deseable porque implica la existencia de desigualdades materiales y simbólicas que son las que llevaron a los estudiantes a fracasar en el sistema educativo. Si no existieran esas desigualdades o se modificara el carácter expulsor del resto del sistema educativo, estas escuelas no serían necesarias. Por otro lado, la convicción de que la propuesta de este plan es superadora de los planes anteriores y por eso tendría que generalizarse. Sin embargo, parece difícil diferenciar las características del plan de la población para el que fue pensado, con lo cual la posibilidad de generalización quedaría trunca.

> *"… a mí me gustaría que esta experiencia se generalizara a toda la educación, porque las EMEM crecieron casi desmesuradamente y a veces el tratamiento de los chicos es el grupo escolar, acá es el alumno fulano de tal, no? (…) Otra cosa fundamental es el grupo reducido, en el que el chico realmente se siente protagonista.* (Dir. Esc. 3)

Por otra parte, y este punto es central a la hora de pensar la tarea de los docentes, parecería que la misión de incluir a los jóvenes que abandonaron la escuela es lo que le otorga sentido, cierta identidad y una mística particular al trabajo en estas escuelas.

Tal como lo venimos señalando, una de las características de estas escuelas es que se construyen poniendo en cuestión algunas de las características exclusoras del resto de las escuelas. Ahora bien, esta característica puede asumir distintas formas, según el tipo de articulación que estas escuelas tengan con el resto del sistema. Nos referimos a que la existencia de estas escuelas puede servir para interpelar al sistema, ya que pone en evidencia los mecanismos por los cuales las escuelas excluyen a los estudiantes, pero también puede legitimar la existencia de un circuito paralelo que se encargue de aquellos que el resto de las escuelas expulsan.

> *"…Hay gente que cree que el responsable de los resultados es el alumno porque estudio poco, porque no fue lo suficientemente inteligente… yo no comparto ese criterio (…) Me gusta dar el ejemplo del hospital, se lleva un familiar al hospital para que lo curen, no para que un médico se queje que le llevo un enfermo. De la misma manera que se va al hospital a curarse otro viene acá a aprender (…) Esa cláusula*[se refiere a qué no sea alumno regular en otra escuela] *fue puesta porque las autoridades de los colegios que expulsaban a todo el mundo pusieron el grito en el cielo, decían "qué vivos, entonces de esos colegios lo van a tomar y nos vamos a quedar sin alumnos", un razonamiento realmente estúpido"* (Asesor, Esc. 4)

Nos encontramos ante uno de los riesgos centrales de este tipo de políticas: generar una diferencia de experiencia sustancial para aquellos que transitan por estas escuelas a partir de de la construcción de identidades diferenciales, que termine por encerrar aquello que se visualiza como diverso en sus propios territorios cristalizando así la fragmentación.

5. Docentes de reingreso: identidades y fragmentación

En el marco que venimos describiendo otro de los elementos que dan cuenta de las correspondencias entre desigualdad social y desigualdad educativa es que *"hoy no sólo los estudiantes y las condiciones materiales de escolarización son diferentes y desiguales en cada circuito, también lo son quienes en ellos enseñan"* (Birgin, 2000:18). En estudios recientes se comienza a marcar la existencia de circuitos de formación distintos, haciendo tambalear uno de los elementos característicos de la escuela pública argentina: el docente homogéneo e intercambiable. Se podrían producir entonces circuitos sociopedagógicos tanto para los docentes como para los alumnos, en los que se refuerza la fragmentación. En un escenario fragmentado, que ha sido históricamente así configurado, profesores que portan títulos formalmente equivalentes (que los habilitan para ejercer en sus cargos) y que se desempeñan en cargos también formalmente equivalentes, circulan por circuitos y están sujetos a procedimientos de reclutamiento que no lo son.

Nos interesa indagar aquí la especificidad de los docentes que se desempeñan en las ER (directivos y profesores) para ver si es posible abonar esta hipótesis para este caso particular. Para ello, nos detendremos en los mecanismos de selección, socialización y sus perfiles.

Los directores de las ER fueron seleccionados por un mecanismo excepcional, en base al argumento de la gestión de la CBA sobre la necesidad de contar con perfiles acordes a la nueva propuesta. Así, aunque se tomó en cuenta que cumplieran con los requisitos mínimos que debe cumplir un docente para acceder a un cargo directivo (haber aprobado el curso de ascenso), se realizaron una serie de entrevistas a quienes cumplieran con estas condiciones con equipos técnicos y funcionarios de la exSecretaría de Educación[3]. Respecto de este proceso, se explica:

> *"… lo que hicimos fue una selección que finalmente en términos formales termina siendo una selección de la administración, pero*

[3] Todos los cargos están actualmente ocupados de forma interina, es decir, no están efectivizados o titularizados en sus cargos, dado que, ante la creación de un cargo de acuerdo con el Estatuto del Docente de la CBA, esta es la única forma de selección posible hasta tanto se sustancien concursos abiertos de selección.

tomamos la lista de los que habían quedado en el orden de mérito de concurso de directores del año anterior…Hubo dos motivos. Uno de la coyuntura política nuestra, que es que estábamos en plenos concursos y queríamos legitimar los concursos como vía de acceso al cargo directivo (…) y por otro lado queríamos evitar cualquier acusación… (Funcionaria de la ex Secr. de Educación de la CBA).

Sin embargo, en la percepción de los directivos sobre este proceso ha quedado más presente el recuerdo de la recomendación y la selección por medio de entrevistas que el cumplimiento de los requisitos institucionales de ascenso. Algunos de ellos fueron recomendados por el gremio UTE en reconocimiento a su trayectoria en otras escuelas u otras personas del campo educativo sugirieron sus nombres, ellos presentaron su currículo y luego tuvieron entrevistas con funcionarios del Área de Planeamiento.

La importancia que tuvo la forma de selección de los directivos puede observarse en la fuerte adscripción y el compromiso que los mismos manifiestan en relación con el proyecto. El perfil de los directivos –que parece adecuarse al espíritu de la política de las ER- parece central a la hora de entender el funcionamiento y la impronta inclusora y pedagógica de estas escuelas: la mayoría está convencido del sentido de estas escuelas y cumple la función de difundir la propuesta y "socializar" al resto de los actores institucionales en los contenidos y actitudes necesarios para su desarrollo.

Para la selección del cuerpo docente (incluyendo vicerrectores y asesor pedagógico) se utilizaron los mecanismos "clásicos" vigentes en la jurisdicción: concurso público por medio de un listado[4]. Más allá del mecanismo formal sostendremos que en las ER opera un proceso de **selección y socialización** de los docentes cuando ingresan a ellas, que tiene un fuerte impacto en la construcción de su identidad profesional.

[4] El Estatuto del Docente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires -Ordenanza 40.593 del año 1985- es la instancia formal de regulación de la actividad docente de todo el sistema educativo dependiente del Ministerio de Educación de dicha jurisdicción. Allí se especifica que el ingreso al área de Educación Media y Técnica "*se hará por concurso de títulos y antecedentes, con el complemento de pruebas de oposición en los casos específicamente determinados y con la intervención de la Junta de Clasificación respectiva*".

En las entrevistas un número importante de profesores dan cuenta de cómo tuvieron que "adaptarse" a distintas cuestiones de la vida institucional y características de la población. Los encargados de oficiar en la socialización de los profesores "nuevos", han sido, en la mayor parte de los casos, docentes con más antigüedad en esa escuela, los asesores y directivos. Podríamos señalar que en esa socialización profesional se transmite el "ser docente de estas escuelas de reingreso".

> "*…Bueno, la idea es pensarse y traer a lo cotidiano todo el tiempo qué es un docente de reingreso, que no es los mismo ser un docente de un Nacional Buenos Aires*, *que no es lo mismo ser un docente de una EMEM histórica, que no es lo mismo ser docente comercial…Tenés que correrte del lugar, tenés que empezar a asumir otras cosas*" (Vicedir. Esc. 1).

La socialización profesional es definida por la literatura específica (Davini, 1995; Terhart, 1987) como una etapa[5] central del proceso de formación de los profesores; precisamente la etapa en que en cada escuela van aprendiendo de sus colegas más cercanos. Lo que nos interesa señalar aquí es que en las ER opera un proceso de socialización particular –o privativo- de este circuito de escuelas.

Uno de los elementos que sobresalen en esta etapa de socialización es el trato personal "uno a uno" con los alumnos, la escucha, el seguimiento de cada uno de ellos, que lo diferencian del que suele darse en otras escuelas del sistema, más impersonal. La frase "*los chicos acá saben que pueden contar con nosotros*", resuena en muchos de los testimonios. Relevamos en estas escuelas una modalidad de trabajo particular en relación con lo vincular, que es parte de la identidad profesional de un docente de reingreso, resignificando así parte de la identidad docente en función de las características de la escuela y de la población que atienden. Los docentes lo van aprendiendo a medida que se desempeñan:

[5] Las fases o etapas de la formación pueden dividirse para estos autores en: biografía escolar previa, formación inicial y socialización profesional.

"… no estaba muy al tanto de cómo era. Me costó un año de adaptación. No fue tan fácil, porque vos venís con un ritmo de las otras escuelas donde te manejas con el chico de manera prácticamente adulta. Creo que hay que acomodar un montón de cosas en este tipo de escuelas…" (Prof. Esc.3).

El problema se presenta con el docente que llega, que es especialmente con los cursos de 1ª y de 2ª que son chicos que necesitan aprender a ser alumno, es que a veces la hora se le hace muy difícil, en cuanto al control de grupo, entonces hasta que transcurren los primeros 3 meses y se logra un proceso de socialización con los chicos al profesor nuevo le cuesta mucho. (Asesor, Esc. 4)

En otros casos, los directores destacan que esas mismas condiciones ya funcionan como "filtro", y quienes deciden incorporarse al plantel lo hacen porque tienen intención de trabajar en condiciones adversas, "aceptando el desafío que implica". Quienes no están dispuestos, o no se acercan, o al poco tiempo se alejan. Más de un miembro de los equipos directivos han admitido que los profesores que no se han adaptado, han renunciado. Sin embargo, muchos profesores cuentan que no eligieron la escuela porque conocían el proyecto, sino que se "anoticiaron" de qué se trataba una vez que ingresaron, y se fueron adaptando. Serían dos caras del mismo proceso.

Podría pensarse que, si los chicos aprenden el oficio de alumnos (disciplinamiento en horarios, normas, etc.) los profesores también deben hacer lo suyo en su rol: se van construyendo como docentes de reingreso. Esto incluye también un conjunto de cualidades personales que debería tener un profesor para desempeñarse en estas escuelas.

Una de ellas, que retomaremos en el apartado siguiente, es el fuerte compromiso, que es vivido por los docentes casi como un requisito necesario para poder desempeñarse en las ER. Se percibe como una de las características de la identidad de un docente de reingreso junto con la

cuestión vincular. Otra investigación[6] en las ER coincide en la hipótesis del alto compromiso de los equipos docentes hacia el proyecto, en base a un 50% de respuestas que señalan como motivo por el que trabaja en una ER la "sensibilidad y el compromiso social"[7]. También señala el amplio porcentaje de docentes que tiene experiencia previa en contextos de pobreza: 71% de los entrevistados arriban con experiencia en escuelas de este contexto. "La alta incidencia de este tipo de trayectorias puede haber intervenido en la elección de las ER como espacio de desempeño profesional" (Min. Educación, 2007: 51).

Otras de las características personales que relevamos son:

- "*tener un rasgo humano para esto*" (Dir. Esc.5)
- "*Ser muy abierto, tener idea de lo que es trabajar en taller"* (Asesora, Esc. 5)
- *"esto de tener una escucha con el alumno"* (Prof. Esc.4)
- "*Acá tenés que tener mucha paciencia porque el chico que no te conoce, pero todos los profesores nuevos son probados, esa es la realidad. Tenés que tener la habilidad de no enojarte"* (Prof. Esc. 1)
- *"tener una escucha con el alumno. Tratar de ser flexible en el sentido de poder modificar una estructura en función de esto. Si venís con una estructura de otras escuelas, acá sonaste"* (Prof. Esc.4)
- *"Creo que primero mucha paciencia, después estar al tanto y tener en cuenta que el chico tiene códigos diferentes a los de uno, no rechazarlos.* (Prof. Esc. 3)

Creemos que el perfil docente de estas escuelas parece constituirse a partir de los procesos de selección y socialización profesional operados por las instituciones. Para permanecer en estas escuelas hay que construir un perfil o identidad profesional que contemple las características personales

[6] El informe realizado por el Ministerio de Educación de la CBA da cuenta de 151 entrevistas a docentes de ER.

[7] Las respuestas por motivo de elección se agrupan del siguiente modo: 50, 0% sensibilidad y compromiso social; un 29,5% interés por el régimen de las ER; 18, 2% el desafío profesional que implica trabajar en una ER; y sólo un 27% la cercanía o el horario conveniente.

reseñadas, que parecen ocupar un lugar importante en relación con la capacidad de "adaptarse" a las características de estas escuelas y por tanto de transitar exitosamente el proceso de socialización profesional.

6. Los múltiples sentidos del compromiso

Como venimos señalando, el compromiso es vivido como condición necesaria para ser docente de reingreso. Aparece como un significante común que aglutina un sinnúmero de sentidos pero que a la vez permite dar cierta unidad y direccionalidad al trabajo y posibilita así construir una identidad que da sentido a la tarea cotidiana. Ahora bien ¿cómo se entiende el compromiso? ¿Cómo se expresa y qué formas de mirar a los otros y a las relaciones sociales implica?

Encontramos en los testimonios distintas articulaciones de sentido en torno a la idea de compromiso. Sentidos que se vinculan por un lado con las figuras e ideas que históricamente asumió la docencia y por otro a las distintas trayectorias de los docentes[8] (de formación, de lugares de inserción laboral, de adscripción política y militancia, etc.).

Nos referimos en primer término a la vocación docente y sus resignificaciones. Al respecto, Dubet (2006) señala como un rasgo del Programa Institucional Moderno en relación con el sistema educativo la construcción de la docencia como vocación[9] –y en este sentido también como "sagrada"– que dotaba al profesorado de legitimidad carismática que provenía del prestigio, de lo sagrado de la propia escuela. Desde el momento en que el proyecto escolar es concebido como trascendente, lo docentes son definidos por su vocación más que por su oficio.

[8] Si bien no abordamos aquí en profundidad los "perfiles" docentes, señalamos la heterogeneidad de trayectos de formación inicial y continua. Algunos de ellos se han formado en el ámbito universitario y esta es su primera experiencia en el sistema. Al respecto, puede señalarse que las distintas trayectorias formativas remiten a distintas percepciones sobre diferentes aspectos de la vida social, especialmente diferentes sentidos que asume lo público (Arroyo, 2007).

[9] Para Dubet, en cambio, en la actualidad, la profesionalidad reemplaza a la vocación y a lo "sagrado", la docencia tiende a convertirse en una burocracia profesional, legitimada a través de la competencia para el cargo.

En nuestro país, en sus orígenes, la docencia como profesión de Estado implicaba una moralidad íntegra y una vocación innata. "Ser maestro/a respondía a un llamado interior, a una predisposición, a una elección vinculada con las gratificaciones interiores que se recibían" (Birgin, 1999: 26). Lo moral, la misión como funcionario de Estado y lo vocacional se combinaron en un lugar redentor para la docencia[10]. Podríamos analizar en distintos momentos históricos como las políticas educativas interpelaron a los docentes a partir de esta categoría (Tenti, 1995), con vigencia actual en el oficio.

La vocación atributo necesario para cumplir el mandato civilizador, funcionó al mismo tiempo como justificación para los bajos salarios y en el marco de los discursos de profesionalización de los 90 como plataforma en la cual anclar las mayores demandas que conllevan una intensificación del trabajo docente (Feldfeber, 1999). Así, no es extraño encontrar en el marco de estos discursos elementos vinculados a la vocación, ya que ser docente sin vocación es vivido como un sinsentido, como un rasgo de incompletud. Sin embargo, la idea de vocación asume diferentes características de acuerdo al contexto en el que los docentes se desempeñen.

Las ER parecen ser un escenario propicio para poner en juego este elemento vocacional. Este sería el que hace posible continuar trabajando aún en condiciones adversas, seguir *luchando contra viento y marea*. La exigencia de una dedicación y un compromiso especiales, que ha sido llamado "obstinación por educar" en estos contextos de extrema pobreza (Redondo, 2004) parecieran caracterizar estas escuelas. La mística que se asocia al trabajo con población de bajos recursos económicos pareciera marcar la selección y socialización.

Así, algo de lo trascendente de la tarea propia del mandato civilizador moderno puede verse en estas escuelas, aunque ahora de manera mucho más particularizada. En los discursos de los docentes la intención civilizatoria sigue operando ahora con la finalidad de "salvar" a esta

[10] Aquí es preciso señalar las diferentes matrices de origen entre el magisterio y el profesorado de enseñanza media. Respecto a la vocación, señalaremos que entre los profesores adquirió otro sentido, más vinculado con el desarrollo de la clase política (Birgin, 1999).

población particular, reinsertándolos laboral y socialmente y modificar sus vidas reduciendo los riesgos para ellos mismos y para el esto de la sociedad. Un carácter redentor atraviesa su tarea.

Dentro de esta matriz común podemos encontrar matices y diferencias que asume la idea de compromiso y este elemento trascendente de la tarea que queda habilitado por los objetivos de estas escuelas y sobre todo por la población con la que se trabaja.

En un grupo de docentes (mayoritariamente directivos) predomina lo que llamaremos **discurso de la militancia**. Caracteriza esta perspectiva –que tampoco es monolítica- una mirada fuertemente política de la tarea de enseñar. En general, se parte de una mirada crítica de la sociedad y de las políticas de Estado de los últimos años y desde allí se organiza un sentido a veces reparador y a veces transformador del papel de estas escuelas.

> *"Creo que estas escuelas vienen a dar respuesta a un problema donde el sistema falla, el sistema tradicional generado por un modelo en el que iban al secundario una minoría de la población el que no iba al secundario era absorbido por el mercado de trabajo (…) pero desde que ese modelo se paró y empezó a funcionar al revés, empezó a expulsar gente y entonces todo se empezó a poner muy feo y los adolescentes que no podían entrar a la escuela tampoco podían entrar al mercado de trabajo(…) Mientras tanto no le damos una esperanza, un horizonte, un proyecto, no le damos trabajo, a veces no le damos de comer. La escuela media no estaba acostumbrada a tomar a todos los chicos (..) Eso también es responsabilidad institucional, entonces empiezan los proyectos para emparchar la situación"* (Asesor, Esc.4)

> *"Vemos que el trabajo en estas escuelas -no lo voy a decir como negativo- es militancia. Se hizo y se sostuvo esta escuela por militancia, militancia como docentes y militancia social, la tenés que ver desde la perspectiva ideológica, tener un posicionamiento social para poder ser de esta escuela y el posicionamiento social es "muchachos peleemos por la igualdad, nivelemos, integremos"* (Dir. Esc. 1).

Este grupo de docentes en general asume una posición particular con los estudiantes, que no son culpabilizados por el lugar social en el que se encuentran y tampoco por una trayectoria escolar signada por el "fracaso", sino que se parte de un reconocimiento como sujetos de derecho. Las obligaciones parecen estar puestas en primer término en los adultos como responsables de garantizar a los jóvenes educación y tener un lugar en la sociedad y recién allí se les exige el cumplimiento de sus obligaciones. El compromiso es al mismo tiempo social y personal y asume un papel trascendente al situar a los docentes ante una misión heroica de reparación social. Desde este punto de vista, la tarea de enseñanza es ante todo una cuestión política.

En otro grupo de docentes lo que predomina son elementos discursivos vinculados a la tarea de redención y salvación que tiene la escuela. Podríamos pensar en el análisis que realiza Popkewitz (1998) sobre el gobierno del alma infantil, especialmente el poder pastoral. Formar el alma, inculcar valores, propiciar la autorreflexión sobre la propia conducta, bajo una cultura de la redención que pretende administrar el razonamiento de los jóvenes. "Al seguir la pista de los diferentes discursos pedagógicos, uno encuentra que estos discursos de redención y salvación "hacen" del niño/joven un individuo que muchas veces no es razonable, capaz, competente, al que debe salvar con la adecuada atención y cuidado. Lo subordinan y descalifican para poder rescatarlo" (Popkewitz, 1998:14). Las palabras de docentes de este grupo dan cuenta de una fuerte preocupación por regular el presente de los jóvenes, manifiestan estar interiorizados en sus problemáticas, resguardarlos, protegerlos. Desde esta perspectiva, la tarea de enseñanza es sobre todo un proceso de intervención moral.

> *"… Hay chicos que llegan agresivos, muchas veces no pueden quedarse en ese momento en la clase, entonces hay todo un aparato formado para que el chico con mucha tranquilidad pueda salir de la clase, se lo lleva la asesora, le hacen una especie de contención (…)Con el tema de la agresión hay que tener una paciencia especial. La asesora con su trato, su paciencia nos ha hecho ver que no lo debemos tomar, aún el insulto, como algo personal, sino como algo que el chico está mal.(…)*

Entonces, "bueno, ya se va a calmar, va a estar bien" y después viene digamos, el lavado de cerebro. Además para ellos la agresión o el insulto es moneda corriente porque es el trato usual en la casa" (Prof. Esc. 3)

Vinculado con este último núcleo discursivo, encontramos tanto en este como en otros grupos de docentes, rasgos discursivos vinculados al compromiso basado en el par compasión–contención. En ellos no aparece un fuerte énfasis en las condiciones sociales de producción de la pobreza y del fracaso escolar asociado a la misma ni pretensión de transformar aspectos sociales más amplios. Tampoco –o por lo menos no en todas las ocasiones- intenta transformar moralmente al sujeto. Esta mirada no implica deuda de la sociedad hacia el individuo, sino simplemente parte de la compasión del lugar social en que se encuentra el otro (el estudiante) e intenta una reparación personal a través de la idea de contención. Así, la distancia o la diferencia con los otros es la que rige este vínculo, y su sufrimiento y padecimiento son definitorios para dar sentido al vínculo y a la tarea.

Retomando a Arendt (1992), este tipo de vínculo al que ella denomina compasión surge de la comprensión del padecimiento del otro y tiene como motivación atenuarlo, pero al basarse en la diferencia con el otro no puede producir identificación en términos colectivos, suprimiendo la posibilidad de construir un nosotros y toda potencialidad política. Sostiene que "la compasión es, desde un punto de vista político, irrelevante e intrascendente, debido a que anula la distancia, el espacio mundano interhumano donde están localizados los asuntos políticos, la totalidad de la actividad humana." (Arendt, 1992:87).

Por lo general, estas posiciones no culpabilizan directamente al sujeto pero sí a su entorno, en este caso el estudiante aparece como una víctima de las condiciones sociales y familiares en las que nació y la escuela intenta compensar de alguna manera estas carencias. La tarea de enseñar aquí es más que nada una "política de los buenos sentimientos" (Fitoussi y Rosanvallón, 2003).

"No tienen contención para nada; ellos buscan la contención y están muy carenciados de contenidos, están disociados, no están asociados a la escuela. La escuela lo que tiene que hacer es integrarlos y yo creo que es bueno porque los asocia mediante cariño, afecto: Muchas veces se acercan y conversamos sobre su vida" (Dir. Esc. 4)

"Son chicos que vienen arrastrando una historia de fracaso en la escuela secundaria, necesitan otro estímulo, otra contención, otro tiempo, otra paciencia(…)" (Prof. Esc. 3)

Más allá de los distintos sentidos que asume el compromiso en estas escuelas -y sus distintas implicancias políticas - interesa destacar que todos ellos tienen un elemento común: la fuerte impronta en la enseñanza. El compromiso es vivido como condición necesaria para lograr la transmisión.

A modo de cierre

En esta ponencia partimos del supuesto que en los diferentes planteles docentes y en la dinámica del acceso a la docencia se juegan mecanismos de inclusión-exclusión más amplios (Poliak 2007). De este modo, la existencia de un tipo de profesores para este tipo de escuelas –un circuito particular de docentes- abonaría la hipótesis de una configuración fragmentada del sistema educativo. La pregunta por la "intercambiabilidad" de docentes entre un grupo y otro no encuentra una respuesta positiva.

Encontramos en las ER un **mecanismo de selección de doble vía**, respecto a los alumnos y a los docentes. Por la vía de los alumnos, como parte de las dinámicas de fragmentación educativa describimos el mecanismo de colador que "sostiene" a estudiantes que han sido expulsados de otras instituciones. Frente a esta dinámica las ER ocuparían el lugar de las "últimas" escuelas que podrían recibir a estos jóvenes

Por la vía de los docentes, las escuelas de algún modo operan seleccionando a los profesores que tienen (o asumen) determinadas características personales relativas al vínculo con los alumnos y al

compromiso; quienes no se amoldan terminan desvinculándose del proyecto.

Indagamos así algunos de los contenidos que definen esta identidad diferencial y nos encontramos con la idea de compromiso que conlleva la tarea de enseñar en las ER de la Ciudad. Esta idea asume múltiples sentidos pero todos ellos están atravesados por una convicción que los aglutina: resaltan que su función sustancial es enseñar. Consideramos que, a diferencia de otras instituciones que atienden a sectores golpeados socio-económicamente, estas escuelas han avanzado fuertemente en una representación de su papel más integral, priorizando que puedan desarrollarse procesos de enseñanza-aprendizaje.

Pareciera que asistimos a procesos de conformación de identidades profesionales en función de las características de las escuelas en que trabajan: nos encontramos con *prácticas profesionales circuitadas*. El compromiso funciona aquí como el aglutinador que demarca las prácticas de este grupo y que establece su diferencia frente a otros, resquebrajando la imagen de homogeneidad e intercambiabilidad del conjunto docente.

Uno de los principales riesgos de este tipo de propuestas sería el generar una distinción sustancial del resto, que por las "supuestas necesidades de la población que recibe" puede por un lado naturalizar la desigualdad construyendo una suerte de esencia diferente en esta población y por otro, producir una identidad institucional y profesional también diferencial basada en una mirada por momentos heroica y por momentos romántica sobre la tarea desempeñada. Así, nos encontramos con la posibilidad de la construcción de estigmas –a partir de la diferencia- que puedan convertirse en emblemas que significan el accionar de los sujetos (Reguillo Cruz, 2002) Si lo que da sentido a la tarea es la misión heroica ¿seguiría funcionando esta propuesta al generalizarse y perder esa misión específica que obligaría abandonar el emblema? El desafío para estas políticas se vincula a cómo sostener una apuesta inclusiva centrada en la enseñanza; cómo trabajar con lo particular tensionando constantemente las fuerzas que tienden a la fragmentación y al cierre social. En otras palabras, logar articular las características diferenciales que le dan sentido al accionar

de los sujetos sin cercenar la posibilidad de construcción de horizontes de igualdad.

BIBLIOGRAFÍA

ARENDT, H: *Sobre la revolución*. Alianza. Bs.As., 1992.

ARROYO, M: *Concepciones del espacio público y sentido común de los profesores de educación media*. Tesis de maestría. FLACSO, Mimeo, 2007.

ARROYO, M, NOBILE M, SENDÓN M y POLIAK N: "Escuelas de Reingreso: análisis de una política de inclusión en un contexto fragmentado". Ponencia IV Jornadas de Jóvenes Investigadores.Instituto de Invest. Gino Germani; sept.2007. CD-ROM ISBN978-950-29-1006-2

BIRGIN, A., DUSCHATZKY, S. Y DUSSEL, I: "Las Instituciones de Formación Docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad" en *Rev. Propuesta Educativa* Nº 19. FLACSO. Bs.As, 1998.

BIRGIN, A: *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*, Troquel Educación, Bs. As, 1999.

BRASLAVSKY, C: *La discriminación educativa en la Argentina*, FLACSO-Gel, Bs.As, 1985.

CORAGGIO, JL Y TORRES, RM: *La educación según el Banco Mundial: Un análisis de sus propuestas y métodos*, Miño y Dávila Editores, Bs.As., 1995

DAVINI, M.C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós, Bs.As., 1995.

DUBET, F: *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Gedisa, Barcelona, 2006.

DUSSEL, I: "La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina". Ponencia. X Jornada LOGSE, "La escuela y sus agentes ante la exclusión social", Granada, 2000.

DUSTCHATZKY, S. Y REDONDO, P: "Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas" en Dustchatzky S (comp.) *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Paidós. Bs.As., 2000

FELDFEBER, M: "Las políticas de formación docente en el contexto de la Reforma Educativa" en *Rev.del IICE,* Año 8, Nº 15. FFyL. UBA. Bs. As., 1999.

FITOUSSI, J.P. Y ROSANVALLON, P *La nueva era de las desigualdades*. Manantial. Bs.As. 2003.

ISUANI, A :"Política Social y Dinámica Política en América Latina", *en Desarrollo Económico*, Vol.XXXII, Nº 125. Bs. As., 1992.

KESSLER, G *La experiencia escolar fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, IIPE- UNESCO, Bs.As., 2002.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Dirección de Investigación. "Escuelas de reingreso: miradas de directores, docentes alumnos, Coord. Krichesky, M. Bs.As. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2007

POLIAK, N., *¿Fragmentación educativa en el campo docente?: Un estudio en la escuela media de la Ciudad de Buenos Aires.* Tesis Maestría; FLACSO; Bs.As., Mimeo, 2007.

POPKEWITZ, T: *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Pomares-Corredor. Barcelona, 1998.

REDONDO, P, *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*, Paidós, Bs.As., 2004.

REGUILLO, R. "Cuerpos Juveniles. Políticas de identidad". En: Feixa, C.; Molina, F. Y Alsinet, C. Movimientos juveniles en América Latina. Pachucos, malandros, punketas, 2002.

TENTI FANFANI, E. "Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente". Rev. IICE año IV, número 7. FFyL. UBA. BS AS, 1995.

TERHART, E. (1987): "Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?"; en*: Rev.de Educación* Nº284, MEC, Madrid.

TIRAMONTI, G. (2001): Modernización educativa de los 90, Temas Grupo Editorial, Bs. As.

_____. (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Manantial, Bs. As.

TIRAMONTI, G et al: Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. INFORME FINAL. Julio 2007. En: http://www.flacso.org.ar/educacion/investigacion

VIÑAO FRAGO, A. "Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas: Continuidades y. Cambios". Morata, Madrid, 2002.