

La Experiencia de Reingreso a la Educación Secundaria y el Lazo Social. Una Perspectiva en Contextos de Vulnerabilidad Social de la Argentina

The Experience of Re-entry into Secondary Education and the Social Bond. A Perspective in Contexts of Social Vulnerability in Argentina

Marcelo David Krichesky *

Universidad Pedagógica Nacional de la Provincia de Buenos Aires (UNIPE), Argentina

RESUMEN:

Este artículo aborda la experiencia escolar de reingreso a la educación secundaria en contextos de pobreza y vulnerabilidad y el lazo social, en instituciones educativas localizadas en el Conurbano de la Provincia de Buenos Aires (PBA) y la Ciudad de Buenos Aires (CABA) de la Argentina. Se basa en los aportes de mi tesis doctoral (Krichesky, 2021) centrada en los Centros de Escolarización para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) de PBA; las Escuelas de Reingreso (ER) de la CABA y Bachilleratos Populares (BP) de dicha Ciudad. Dichas instituciones alteran el formato escolar tradicional de la educación secundaria. Esta tesis, utiliza una metodología cualitativa basada en entrevistas a directivos, docentes y Grupos focales con estudiantes, junto con fuentes secundarias (Censos Nacionales de Población y Vivienda (CNPV) (INDEC, 2001-2010), y los Relevamientos Anuales de Información del Sistema Federal de Información Educativa del Ministerio de Educación (2006-2015). Este artículo se propone desarrollar un marco de referencia en torno a la experiencia escolar y el lazo social. Por otra parte, en base a la perspectiva de docentes y estudiantes analiza la especificidad que adquieren el reingreso; con un lente puesto en las biografías escolares, los procesos de sociabilidad, la configuración del oficio de alumno y las anticipaciones del futuro educativo.

DESCRIPTORES:

Experiencia, Reingreso educación secundaria, Lazo social.

ABSTRACT:

This article addresses the school experience of re-entry to secondary education in contexts of poverty and vulnerability and the social bond, in educational institutions located in the Conurbano of the Province of Buenos Aires (PBA) and the City of Buenos Aires (CABA) in Argentina. It is based on the contributions of my doctoral thesis (Krichesky, 2021) focused on the PBA Schooling Centers for Adolescents and Young People (CESAJ) of PBA; the CABA Reentry Schools and Popular High Schools of said City. These institutions alter the traditional school format of secondary education. This thesis uses a qualitative methodology based on interviews with managers, teachers and focus groups with students, together with secondary sources (National Population and Housing Census (CNPV) (INDEC, 2001-2010), and the Annual Information Surveys of the Federal System of Educational Information of the Ministry of Education (2006-2015). This article aims to develop a frame of reference around the school experience and the social bond. On the other hand, based on the perspective of teachers and students, it analyzes the specificity of re-entry, with a focus on school biographies, sociability processes, the configuration of the student's profession and the anticipations of the educational future.

KEYWORDS:

Experience, Reentry into secondary education, Social bond.

CÓMO CITAR:

Krichesky, M. D. (2024). Acciones educativas para la reinserción escolar de jóvenes y adultos: Una tarea desafiante. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(2), 43-58.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000200043>

1. Introducción

En América Latina, el reingreso al nivel secundario resultó en las últimas décadas un tópico abordado en la investigación, en el marco de políticas educativas e iniciativas de organizaciones y movimientos sociales, y programas vigentes en países de la región que introducen variaciones en las condiciones de escolarización. Dichas experiencias incluyen entre múltiples aspectos cambios en las relaciones pedagógicas y modificaciones del régimen académico de este nivel, que comprenden, de acuerdo al caso, la flexibilidad e individualización curricular, junto a estrategias periódicas de evaluación, instancias de intensificación y o apoyo de aprendizajes, dispositivos de aceleración de los aprendizajes, acciones tutoriales o de formación para el trabajo. Este artículo centrado en la experiencia escolar de reingreso a la educación secundaria en contextos de pobreza y vulnerabilidad y su vinculación con el lazo social, en la CABA y la PBA de la Argentina, parte de algunos hallazgos de mi tesis doctoral (Krichesky, 2021). Sin desconocer la perspectiva de la experiencia como proceso de fabricación del dispositivo pedagógico, esta investigación, recoge aportes del interaccionismo simbólico, entre otros Goffman (2006) y su enfoque de la experiencia como marcos de referencia e influencia recíproca entre los individuos.

Desde este marco conceptual, se analiza, por una parte, el papel de las experiencias de reingreso respecto de los procesos de sociabilidad y la reconfiguración del lazo social en una población adolescente y joven atravesada por procesos de vulnerabilización y exclusión. El foco de análisis se despliega, en instituciones de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires (PBA) y la Ciudad de Buenos Aires (CABA) de la Argentina. como los CESAJ de PBA¹ (2008 /2015), y las Escuelas de reingreso (ER) de la CABA² creados en el 2004 y en vigencia actualmente.

Por otra parte, se aborda dicha experiencia en los Bachilleratos Populares (BP)³, creadas por organizaciones y movimientos sociales, (entre los albores de los 90 y la crisis del 2001), como alternativas contrahegemónicas (Rodríguez et al., 2013) cuyos propósitos se orientan a garantizar la finalización de estudios secundarios a una población joven y adulta, con derroteros de exclusión del nivel secundario. En los BP, lo alternativo, se despliega a partir de la adopción de prácticas educativas de la educación popular y pedagogías críticas asociadas a la modificación del formato escolar, y a la resistencia y emancipación, como plataforma política e ideológica.

La problemática del reingreso es relevante a nivel nacional, en un contexto de políticas y programas que estuvieron orientadas a la ampliación de derechos y la obligatoriedad

¹ Los CESAJ (Resolución N.º 5099/2008/ Bs. As., discontinuados en 2015 se destinaron como espacios de transición a adolescentes que abandonaron la escuela para finalizar el ciclo básico en dos años. Localizados en escuelas u organizaciones sociales, bibliotecas, centros de formación profesional, etc., disponen de una reorganización de contenidos, itinerarios de cursada por materia, tutorías y talleres de formación preprofesional.

² Las ER creadas en CABA (Resolución N° 814-SED/04) son ocho en total. Disponen de un plan de estudios de cuatro años con materias anuales y cuatrimestrales con instancias de apoyo escolar, tutorías, talleres opcionales y un régimen académico por trayectos, que altera el modelo graduado por años y la repitencia en bloque.

³ Los BP, creados por movimientos y organizaciones sociales, en ciertos casos con reconocimiento oficial, presentan adecuaciones al plan de estudios de los Centros de Educación Secundaria para jóvenes y adultos de CABA, de tres años con estrategias de formación para el trabajo, gestión de asambleas, y un trabajo docente en parejas pedagógicas.

del nivel lo que radicó en un incremento (2006- 2016), de población pobre e indigente con secundaria completa, del 19,8 % al 30,1 % (De Angelis, 2017). Este universo de estudiantes que asisten y en ciertos casos reingresan al nivel secundario, connotados/as como nuevos públicos (Dubet, 2010) expresan otras identidades sociales y culturales, que interpelan las prácticas docentes (Larrondo, 2009). Por otra parte, entre el 2004 y el 2015 se desarrollaron una variedad de iniciativas en diferentes jurisdicciones del país que promovieron el reingreso a este nivel con cambios del formato escolar (Montesinos y Schoo, 2015), en similitud a otras experiencias desarrolladas en diferentes ciudades de países de la región (Terigi et al., 2009). Cabe señalar que en el escenario de pandemia (2020/2021) la revinculación al sistema educativo fue un tópico de políticas y programas que la investigación puso el foco (entre otros, Dussel, 2020; Krichesky y Haller, 2023; Núñez y Fuentes, 2022; UNICEF, 2020). Junto a una revisión de la literatura y aspectos metodológicos, este artículo analiza las biografías escolares y problemáticas propias de las condiciones de vulnerabilidad social, la sociabilidad de los/as estudiantes en su reingreso, la configuración del oficio de alumno/a y las anticipaciones de sus futuros educativos.

1. Revisión del campo de la investigación en torno al lazo social y la experiencia escolar

1.1. El concepto de lazo social, luego de diferentes aportes de la sociología clásica (especialmente en Durkheim, 1897), cobró un desarrollo en el campo del psicoanálisis con aportes recientes para el campo de la educación, que conceptualizan al lazo con los procesos de filiación simbólica a partir de procesos de transmisión cultural (Frigerio y Korinfeld, 2017; Zelmanovich, 2013). Otros enfoques, de la sociología contemporánea, analizan la crisis del lazo dados los procesos de desafiliación e individualización social (Castel, 1999; Merklen, 2013) junto con fenómenos de desprecio y exclusión de una pluralidad de sujetos que por su condición social, raza, género, migración, derivan en fenómenos asociados a la rabia, violencias (simbólicas y materiales) (Wieviorka, 2024) y demandas por el reconocimiento individual y social (Honneth, 2006).

La condición de vulnerabilidad que experimentan aquellos adolescentes y jóvenes que reingresan a la educación secundaria resulta una expresión cruenta de la crisis del lazo en los bordes de la exclusión, bordeando los límites frágiles de un afuera próximo a la intemperie (Frigerio y Korinfeld, 2017), en un proceso de descuidadización juvenil, que limita un ejercicio efectivo de un conjunto de derechos y produce una falta de sentido de la misma existencia, junto a la ausencia de proyectos de mediano y largo plazo.

1.2. Respecto de los estudios sobre la experiencia escolar, las investigaciones realizadas desde mediados de los ochenta acerca de adolescentes y jóvenes de contextos de vulnerabilidad social, destacan evidencias relativas a mecanismos de etiquetamiento y estigmatización social, y fenómenos de violencias o conflicto escolar, propios de tensiones entre la cultura escolar, y los procesos de socialización que trascienden la esfera escolar con fronteras difusas entre lo legal e ilegal, lo formal e informal que transitan, de forma intermitente. Entre diferentes antecedentes internacionales el estudio de Willis (1988), se centra en las prácticas de jóvenes de clase obrera en el espacio escolar, y las relaciones de oposición con que van modelando sus identidades. Otro aporte, entre otros, resulta la obra Dubet y Martucelli (1998) en el que se abordan tensiones entre la cultura escolar y juvenil donde reina la rabia y el menosprecio. En Argentina y otros países de la región los estudios en torno a la experiencia escolar

(Dussel et al., 2007, Weiss, 2015), dieron cuenta de la centralidad que asume la sociabilidad, y la posibilidad de relacionarse con otros/as. Junto a este sentido afectivo la experiencia, imprime a los/as estudiantes, un sello de clase a sus futuros educativos (Núñez y Fuentes, 2022). En contextos de vulnerabilidad, se registra en diferentes trabajos, entre otros aspectos, un doble estigma individual y territorial, (Kessler, 2002; Kessler y Dimarco, 2013), que afecta la autoestima, por habitar un espacio social con atributos negativos, la conflictividad entre pares, (Paulin, 2015), y la confluencia de discursos de adolescentes que legitiman desigualdades sociales y educativas, y el reconocimiento de asistir a experiencias educativas devaluadas socialmente (Bayón y Saravi, 2018)

Los estudios sobre experiencias escolares de reingreso realizados en la Argentina, en su mayor parte a partir del desarrollo de iniciativas gubernamentales que promovieron el regreso al sistema educativo de población adolescente y joven excluida del sistema educativo, dieron cuenta de procesos de inclusión educativa (Krichesky, 2007, Terigi et al., 2009), en base a vínculos de proximidad y reconocimiento en el marco de condiciones de escolarización que alteraban el régimen académico. Entre otros aspectos considerados, se identificó una baja escala dada una cobertura limitada de dichas iniciativas junto a una alta intensidad de los cambios organizativos y pedagógicos que contemplan, entre otros de sus aspectos, la flexibilización curricular que alteran la repitencia por bloque o año de estudio, y un dispositivo de promoción tutelada (Ziegler, 2011), como cuidado institucional de las trayectorias escolares.

Por otra parte, en un trabajo de Briscioli (2013) se advierte la configuración de trayectorias intermitentes, con acciones que yuxtaponen irregularmente entre asistir, ausentarse, abandonar y/o reingresar que con régimen de cursada por materias prolongaría los tiempos para su graduación definitiva. Otro estudio se focalizó en el egreso de los estudiantes de las ER (Nobile, 2013), y los soportes (familiares, amistades, otras instituciones de la sociedad civil) abordados desde la sociología del individuo en Araujo y Martuccelli, 2010) que facilitan el reingreso, permanencia y la finalización de los estudios. Cabe considerar que, en algunos de dichos estudios, se advirtió junto a promover la inclusión educativa, la profundización, de procesos de fragmentación y segregación social y educativa (Tiramonti, 2011).

En otros países de la región, como el caso de Uruguay (Mancebo y Monteiro, 2009), junto con México, Colombia, con programas de reingreso y aceleración se registraron, se registraron en diversos estudios, tensiones asociadas a la débil institucionalidad del gobierno y de la intersectorialidad, la cuestión docente (vinculada al acceso, rotación y permanencia, y formación), y la persistencia de trayectorias intermitentes. También en Chile, se han desarrollado una diversidad estudios sobre programas de reingreso de dicho país (Ministerio de Educación de Chile, 2021), entre otros, Portales-Olivares y cols. (2019) y un estudio reciente de Sepulveda Pavletich y Calventus Salvador (2024). Este último, a partir del relato y la experiencia de egresados/as, se considera, entre otros aspectos, la valoración positiva de los dispositivos de dichas escuelas de reingreso, la flexibilidad y personalización del currículum que contribuyen a la permanencia y retorno educacional. El lente crítico de dichos estudiantes estaría desde sus voces, en el tránsito entre el egreso de estas ofertas y las demandas de la educación superior, la formación y el empleo.

2. Aspectos metodológicos

El proyecto de investigación en el que se enmarca este artículo partió de reconocer la vinculación entre acción, significado y estructura, y se inscribe en un enfoque

cuantitativo (Vasilachis de Gialdino, 2006), para indagar el sentido que le otorgan los sujetos a su hacer cotidiano y por lo tanto la experiencia de reingreso a la educación secundaria. Su abordaje empírico se basó en una muestra no probabilística, que prioriza la profundidad de la indagación y no presupone un criterio estadístico de representatividad. Se desarrolló en dos (2) ER, localizadas en la zona sur de la CABA, dos (2) CESAJ, ubicados en el Conurbano de PBA; y dos (2) BP localizados en la CABA⁴. En este marco, se desarrollaron entrevistas a directivos (6) y docentes (36). A su vez, se desarrollaron grupos focales (8) con estudiantes y egresados (10).

Cabe considerar las representaciones sociales resulta un eje de indagación en tanto expresan los significados que los sujetos (docentes y estudiantes) elaboran acerca de sus prácticas, biografías, trayectorias y experiencias (Castorina, 2005; Moscovici, 2000). Por otra parte, se adopta de modo complementario el enfoque de Delory Mombberger (2014) acerca de los procesos de biografización, para comprender desde la voz de diferentes actores y la acumulación de desventajas que experimenta esta población (Saraví, 2008), junto a las cadenas de desprecio que se articulan en su cotidiano, que provocan en ciertos casos giros de existencia Di Leo y cols. (2021) y cambios en sus trayectorias sociales.

3. Resultados de la investigación

Este artículo se focaliza en un recorte de la tesis doctoral y el proyecto de investigación, en aspectos propios de las biografías escolares del universo de adolescentes y jóvenes que reingresan a la educación secundaria y problemáticas emergentes de su condición de vulnerabilidad social. Por otra parte, se consideran sus procesos de sociabilidad, la configuración del oficio de alumno/a y las anticipaciones de sus futuros educativos.

3.1. Biografías escolares y problemáticas emergente de su condición de vulnerabilidad social

Las biografías y trayectorias escolares de los estudiantes de los CESAJ y las ER se encuentran atravesadas por avatares cotidianos no predecibles, propios de las condiciones sociales de vulnerabilidad y fenómenos de exclusión de los niveles primario y secundario del sistema educativo. A partir de un trabajo con tutores y preceptores se relevaron de 103 estudiantes su historial de repitencia y abandono en el nivel primario y secundario, sin pretensión de constituirse en una muestra representativa. En los CESAJ entre un 50 % y 80 % de adolescentes presentan repitencias en la educación primaria y secundaria (entre 1 y 2 veces), y entre un 57 y 86% abandonaron la escuela. En las ER un poco más de un tercio de los estudiantes repitieron el año de estudio en ambos niveles educativos y un escaso número abandonaron el nivel primario, agudizados en el nivel secundario (75 %). Las biografías de los estudiantes de los BP expresan una baja proporción de fracasos en el nivel primario y mayores niveles de exclusión en la secundaria, con abandonos entre el 40 % y 60 %.

Por otra parte, y en similitud al estudio de Briscioli (2013); en los relatos de estudiantes y docentes, se presenta un abanico de situaciones críticas ligadas a mudanzas,

⁴ Uno de los BP funciona en una ex fábrica recuperada (Industrias Metalúrgicas y Plásticas Argentina, se crea en el 2004, por iniciativa de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares). Otro de los BP, se desarrolla en marco de instalaciones del Movimiento Social Frente Popular Darío Santillán integrado por organizaciones de trabajadores desocupados, trabajadores ocupados y estudiantes.

ausentismos prolongados, violencia entre pares y/o con docentes y relaciones de maltrato en su derrotero por diferentes instituciones, las que derivan en rupturas y procesos de exclusión educativa.

Al respecto un estudiante en el marco de un grupo focal señala:

Yo, porque en el otro colegio me choreaban, todo eso y un día fui al colegio y me apuntó con un arma en el estómago en el baño y yo no dije nada, pero cuando salí no tenía más ganas de volver. Y falté como dos meses y preguntaron por mí y dijeron que mi hijo no quiero ir. Y yo no le contaba nada a mi mamá, es capaz de hacer la denuncia y todo eso.

Especialmente en los estudiantes de las ER los motivos que argumentan respecto del abandono se encuentra su involucramiento en trabajos precarios de alta extensión horaria, repitencias en otras instituciones por las que transitaron, ausentismos prolongados, y rotación en el año, en ciertos casos, por más de dos escuelas. En ciertos casos, las estudiantes incorporan en sus relatos la condición de madres/ adolescentes como un hito que les implicó dificultades para sostener su escolaridad secundaria y al mismo tiempo, paradójicamente un posible motivo para volver a estudiar. Al respecto en un grupo focal con estudiantes se recupera el siguiente relato:

Yo fui pasando por varios colegios: el Normal X, ahí repetí 1er año ahí seguí hasta 3er año, después me fui a Flores al X. Después quedé embarazada y repetí ese año. Y me cambié al colegio XX, y me dijeron que acá había guardería. Mi bebé tenía menos de un año, y vine acá.

En definitiva, en estos relatos junto con aspectos propiamente escolares emergen accidentes vitales (Araujo y Martucelli, 2011) que obstaculizan la continuidad en la escuela secundaria (ausencias, mudanzas, trabajos nuevos, cuidados domésticos y/o embarazos y maternidades/ paternidades tempranas). Es muy común que los jóvenes expliquen el abandono por factores externos a lo institucional, relacionados con condicionamientos familiares y sociales, percibiendo, por una parte, una gran distancia entre su propio mundo vital y la institución escolar, junto con una escasa o nula problematización acerca del papel que tuvo el sistema educativo en la construcción de situaciones de fracaso y exclusión educativa. Un estudiante, en un grupo focal, señala al respecto:

Yo empecé hace 4 años, arranqué todo. Ya había terminado en el 2006 la primaria y recién pude arrancar en 2010. Sí, pero porque yo no tenía documentos, yo era un NN. Y después tuve un problema judicial y bueno... Corte, mediante eso y como estaba solo y no tenía documentos ni nada, y ahí empezó la asistente social me consiguieron esta escuela.

Respecto de la cuestión biográfica de jóvenes que asisten a BP, en sintonía con el estudio de Said y Kriger (2014), se identifican experiencias de discriminación y exclusión en sus pasajes por diferentes escuelas secundarias, previas a su ingreso a los bachilleratos.

Yo en mi caso estuve por el tema de los centros de estudiantes de los colegios anteriores, fui al XX en Palermo, estaba muy vinculada al centro de estudiantes, de hecho, dirigí la toma del 2012 y me dejaron libre en ese colegio porque la explicación fue que no condecía mi política con la del colegio. Bueno. Y también por eso me siento muy identificada con el colegio, porque encontré mi lugar [...].

La argumentación de dichos estudiantes acerca de sus biografías educativas se diferencia del aquellos/as que asisten a los CESAJ y las ER: si bien se relata una multiplicidad de aspectos a sus condiciones de vida, emerge un discurso crítico con relación al sistema educativo, que engloba demandas de una mayor participación en las escuelas por las que transitaron, o la necesidad de mejoras materiales y cambios

organizativos pedagógicos, junto un cuestionamiento a la autoridad pedagógica y las regulaciones institucionales.

De todos modos, en la reconstrucción de los relatos de los estudiantes de los CESAJ, ER y BP, se expresan accidentes vitales que desestabiliza sus trayectorias escolares y que forman parte de su socialización extra- muro, entre otros, el trabajo adolescente juvenil, las violencias propias del maltrato familiar, abusos y/o relaciones conflictivas con la ley y el consumo de sustancias adictivas. La participación de adolescentes y jóvenes en el mercado laboral, particularmente en sus vertientes informales, evidencian, la precariedad y peligrosidad que experimenta esta población en el mundo del trabajo, en particular la población de 15 a 19 años de mayor desventaja social y nivel secundario incompleto (Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, 2015). El embarazo y maternidad/paternidad adolescente constituye, otra problemática de singular escala en los países de la región, que cuando se origina por de situaciones de violencia y abuso, afecta a esta población en la vulneración de sus derechos sexuales y reproductivos, y en la interrupción transitoria o definitiva de la escolaridad, especialmente en los casos de maternidad adolescente temprana (menor de 15 años) y un mecanismo de transmisión intergeneracional de la pobreza (CEPAL, 2009). No obstante, estudios realizados en la Argentina (Fainsod, 2008, Vázquez, 2008), sin desconocer la vulnerabilidad que afecta la condición juvenil, señalan la necesidad de considerar el entrecruzamiento de escenarios sociales, familiares e institucionales en los que se inscribe esta población, y la resignificación del sentido de la escolarización

En este marco, cabe señalar, que, junto el trabajo infanto-adolescente y la situación de embarazo o maternidad temprana como problemáticas que afectan las biografías escolares, los fenómenos de violencias que se registran en el cotidiano de esta población agudizan aún más la vulnerabilización de su experiencia social atravesada por estados de indefensión, en la que el Estado en los márgenes es partícipe (Auyero y Berti, 2013), con patrullajes y redadas que demuestran su poder simbólico y real. En estos escenarios sociales, algunos de estos/as estudiantes portan en sus historias de vida una trilogía de procesos de vulnerabilización social, centrados, en enfrentamientos entre pares o la policía, la judicialización y procesos de tutelaje, y el consumo de sustancias adictivas, en algunos casos, como víctimas de cadenas de comercialización.

3.2. El reingreso, los procesos de sociabilidad: y la configuración del oficio de alumno/a

La sociabilidad, abordada desde la tradición de la sociología clásica, entre otros por Simmel (2014), cataliza en los procesos del reingreso de adolescentes a los CESAJ y las ER fenómenos de conflictos entre pares o con docentes de dichas instituciones, entre otros aspectos, como archivos del pasado (Lahire, 2004) marcadas inicialmente por rivalidades y disputas barriales, al mismo tiempo que por biografías y experiencias pasadas de discriminación y/o menosprecio por el sistema educativo. Dichas conductas de oposición y conflicto se coproducen junto con una aparente inmutabilidad donde prima el silencio y cierta pasividad, resultado de modos desubjetivantes (Corea y Lewkowicz, 2004) de habitar el espacio escolar. Esta tendencia acerca de la inmutabilidad da cuenta que en los inicios del reingreso no habría solo formas de actuación asociadas al conflicto, sino sentidos diversos. Otro foco de la sociabilidad se sitúa en las relaciones pedagógicas, enroladas en vínculos cuerpo a cuerpo (entre docentes y estudiantes) amparados en la confianza y un reconocimiento amoroso o emocional (Honneth, 2006). Testimonios de docentes y estudiantes dan cuenta de dichas tendencias

Tratar de ayudar a los chicos es lo que más te motiva, porque sabes que vienen con un historial muy complicado. Es una experiencia que no podés dejar pasar, también tenés que poner mucho de lo tuyo, mucho trabajo, mucho cuerpo, involucrarte, tenés que saber qué les está pasando porque obviamente que no va a reaccionar igual acá que en una escuela convencional. (Docente)

No sé, que todo el día están pendientes de qué nos pasa y qué no nos pasa. Si nos pueden ayudar nos ayudan. En otros colegios no. —Es diferente esta, está más bueno, te ayudan más. A mí me ayudan una banda. Te ayudan Los profesores, los preceptores. Te dan consejos. Si tenés un problema lo tratan de solucionar. (Estudiante)

Por otra parte, desde las narrativas de docentes de las ER, se registran representaciones asociadas a un reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derecho, miembros de una comunidad, lo que significaría para dichos /a adolescentes adoptar una posición activa, en la defensa de sus derechos (Honneth, 2006). Al mismo tiempo la posibilidad de la conversación y explicación de los docentes resulta un acontecimiento distintivo a lo vivido en otras instituciones en los procesos de enseñanza (Núñez y Fuentes, 2022). No obstante, cabe considerar la vigencia de narrativas ambivalentes de los/as estudiantes, asociadas a una valoración del trabajo docente junto a una devaluación, en el plano académico de las instituciones por las que transitan como experiencia de inclusión desfavorable como fue considerado en Bayón y Saravi (2018). Al respecto un estudiante en un grupo focal señala lo siguiente:

Yo en otras escuelas y algunas cosas no las entendía, y cuando vengo acá, te lo enseñan bien, con paciencia Y no te dicen —sino lo sabes tómatela. Pero, las clases son más cortas. Las cosas que estoy viendo de ahora en 4to en física y matemática las vi en 2do del técnico. —En el técnico te dan siempre mucha matemática, física (estudiante).

Esta visión crítica, que se desliza por parte de algunos/as estudiantes remite a una menor exigencia académica o a una mayor flexibilización de las pautas disciplinarias, en comparación con experiencias previas en otras escuelas secundarias. De ahí que se configura una tensión, entre formas de reconocimiento emocional y jurídico que los estudiantes internalizan en dichas experiencias en tantos sujetos de derecho, y nuevas demandas de mayor exigibilidad acerca de los derechos que les corresponde (Honneth, 2006).

En los BP los estudios realizados en torno a la sociabilidad se encuentran más enfocados en su relación compleja con el Estado, y el papel del dispositivo pedagógico emergente de los bachilleratos, en la fabricación de una subjetividad política (Langer, 2011; Palumbo 2017; Said y Kriger, 2014). En la asistencia a dichas organizaciones y o movimientos sociales se registra una aparente similitud con los CESAJ y las ER, en cuanto a la oposición inicial con las dinámicas institucionales y la presencia de huellas propias de su tránsito por modelos de escolarización tradicionales asociadas al trabajo individual, la evaluación numérica y la disciplina Al respecto docentes señalan

Aquellos que vienen de la escuela tradicional, con un chip más marcado y cuando entran al Bachi, ven otros temas, otras dinámicas y en los profes de primero hay un importante esfuerzo para que los estudiantes vean que hay otras dinámicas para aprender el conocimiento.

No obstante, la sociabilidad adquiere en los BP una “doble faceta” en tanto se procura construir relaciones de proximidad y transformar el capital cultural de sus estudiantes junto a procesos de resistencia cultural, bajo el propósito por desinstitucionalizar patrones sociales de valor cultural, reemplazándolos por otros que interpelan las desigualdades (de clase, género, razas, etc.), y relaciones de poder (Fraser, 2020). Al respecto una estudiante en un grupo focal señala:

Y terminás tomando el lugar y cómo lo defendés, que es recontra fundamental. El lugar, que es una fábrica recuperada. Cuando sabés que hubo gente grande que estuvo meses y meses intentando que no les saquen el lugar para no perder sus fuentes de trabajo, que luchan contra los grandes poderes, que también tienen la facilidad de sentarse y hablar con vos, que sos una piba que recién empieza.

En definitiva, en los procesos de sociabilidad conviven procesos de singularización y o individuación de los/as estudiantes junto a narrativas de otros/as jóvenes y adultos con mayor pertenencia e identificación con la perspectiva de la educación popular, que dan cuenta de la configuración de una identidad colectiva y un ethos militante (Longa, 2017) propio de una sociabilidad política, que se configuraría en dichas organizaciones y movimientos sociales

3.2.1. El oficio de alumno

La reflexión sobre el oficio de alumno se asoció en la investigación educativa, al poder disciplinario de la escuela, en tanto maquinaria y sus formas de subjetivación. (Larrosa, 2018) Junto a esta perspectiva y aportes de Bourdieu (1998), en torno los procesos de clasificación y etiquetamiento; Perrenoud (2006) retomó, la preocupación por la acción pedagógica para el aprendizaje de reglas de juego, en relación con el tiempo, la interacción social y el aprendizaje de contenidos y o saberes. Este oficio de alumno expresaría al mismo tiempo una cierta teatralización (Goffman, 2006) para salvar las apariencias o, según Dubet y Martucelli (1998), una estrategia, como una lógica de acción, por la cual los/as estudiantes configuran la acción, de modo racional, en base a sus propósitos, recursos y o posición social. En la investigación realizada, se observaría una configuración singular del oficio de alumno dada las particularidades de cada institución y las condiciones de escolarización.

En los CESAJ y las ER habría un proceso complejo y zigzagueante con trayectorias intermitentes y discontinuas caratuladas según Machado Pais (2022) como yo-yo (de ida y vuelta) de construcción social e institucional y apropiación de reglas implícitas que regulan las interacciones de los adolescentes. Los docentes afirman que dichos estudiantes al promediar su escolarización por dichos Centros presentan una asistencia más regular, mayores capacidades para aprender a estudiar y un restablecimiento de la autoconfianza. como resultado de procesos de reconocimiento, en contraposición a sus experiencias de desprecio incorporadas en biografías previas que redundaría en mejores condiciones subjetivas para su inclusión

Se adaptan. Hay un nivel de adaptación. Ellos cuando se reincorporan al aula hay una adaptación, no se siente la falencia. No lo notarías, sino lo tuviste no lo notarías.

A diferencia de lo registrado en los CESAJ, docentes de las ER jerarquizan como parte de dicho oficio, el aprendizaje de un abanico de capacidades y procesos de mayor reflexividad orientados a la protección y defensa de sus derechos vulnerados en diferentes esferas de su vida social. Dichas capacidades, no se restringen a lazos próximos de la vida privada, sino transferibles al espacio público en una posición más reflexiva, acerca de sus derechos y experiencias vitales. Un docente señala al respecto:

La posibilidad de aprender a estudiar y la capacidad para insertarse en el mercado laboral porque el tema de ellos. Otra es la capacidad para defender sus derechos, nosotros trabajamos para eso.

En los estudiantes de los BP de acuerdo con el relato de sus docentes, se consolidarían transformaciones hacia los últimos años de una cursada sesgada también por la intermitencia y el abandono, como fenómenos persistentes en sus trayectorias. No obstante, en esta configuración del oficio, se presentan procesos de resistencia cultural

junto con el aprendizaje de regulaciones institucionales y la fabricación de una identidad colectiva, por las maneras de hablar con otras narrativas, y actuar propios del capital militante (Gluz, 2013; Poupeau, 2007). Al respecto un docente señala lo siguiente:

arrancan en un primer año donde ya la estructura de la clase en mesas y grupos ya mucho no les cierra, están acostumbrados a uno atrás del otro, banco y ya. Y la cuestión de la solidaridad se trabaja en todo el tiempo en todas las áreas. En un primer año, no entienden para qué funciona la asamblea, ese poder de opinar, repartirse tareas entre ellos, y que no sea un director. Desde esa cuestión se van apoderando del espacio y llegan al tercer año.

De todos modos, esta configuración del oficio, tal como lo demuestra las entrevistas a docentes y estudiantes, no es factible de transferir, de modo uniforme al conjunto del estudiantado que transita por estas organizaciones, primando estrategias y lógicas de acción singulares con un interés instrumental, con cierta autonomía de la cultura organizativa y pedagógica de los BP puesto en la finalización de los estudios secundarios o el acceso a empleos de mayor calificación. Esta dinámica heterogénea se visualiza del mismo modo en el siguiente punto.

3.2.2. Las anticipaciones y proyectos de futuro educativo

La idea del futuro constituye un enigma difícil de resolver, particularmente en la población adolescente y joven que, más allá de su reingreso a la educación secundaria viven en condiciones de vulnerabilidad social. A los estudios de la orientación vocacional acerca de las formas que los sujetos anticipan sus proyectos de futuro familiar, laboral y educativo (Guichard, 1995) en las últimas décadas se desplegaron aportes de las sociologías de la transición (Bendit y Miranda, 2017, Blanco, 2011) en los que se abordan las trayectorias sociales como un proceso cambiante en una variedad de ámbitos (por ejemplo, hogar, escuela, trabajo, parejas y o matrimonios, etc.) y las transiciones a la vida adulta no necesariamente predeterminados, o previsibles. De acuerdo con la investigación realizada y otros estudios sobre proyectos en jóvenes de contextos de vulnerabilidad social (Meo y Dabenigno, 2012; Sepúlveda y Valdebenito, 2014). se produciría un cambio aspiracional de los estudiantes al finalizar sus estudios secundarios

No obstante, en los estudiantes de los CESAJ se observó detrás de un ideario de integración social, la cristalización de un cerco simbólico arraigado a salidas de formación profesional en oficios, que impide trascender, en cierta medida, como efecto de lugar (Bourdieu, 1999) sus fronteras sociales y territoriales en las que están inmersos.

Yo quiero hacer un curso de refrigeración para contactar aires acondicionados. Yo no tengo nada todavía, a mí me gustaría seguir con soldadura y terminar con soldadura, porque eso hay mucho trabajo. Algo de peluquería No sé qué voy a hacer. Sé que me voy a anotar en una secundaria y después veremos.

En los estudiantes que egresan de (ER) se avizoró, en continuidad a lo que marcan estudios previos (Krichesky, 2007), un horizonte optimista en cuanto a las posibilidades de los adolescentes, de continuar estudios superiores o universitarios, en su mayoría carreras cortas con potencial salida laboral en trabajos asalariados (a modo de ejemplos citados: Policía y Enfermería, y o Profesorado de Educación Inicial y Primaria), con lo cual se reproduciría un imaginario de integración y cierta movilidad social de una población, que sobreviven al naufragio. Así se presentan testimonios en el marco de un grupo focal realizado

Y me gustaría licenciatura en enfermería o radiología o neonatología, una de esas tres.

A mí me gustaría inscribirme en Abogacía.

Sí, yo voy a hacer un cursito de electricidad o plomería, pero para ya saber algo yo. Y después lo que salga, voy a seguir a ver qué hay.

No obstante, de acuerdo con los docentes de dichas instituciones, se observaría una brecha que experimentan en la transición de un nivel al otro, aquellos que finalizan sus estudios en las ER y continúan sus estudios en otras ofertas educativas, entre un régimen académico por trayectos con una multiplicidad de apoyos y acciones tutoriales y las exigencias académicas en instituciones del nivel superior. De ahí que en similitud a algunos resultados considerados en Sepulveda Pavletich y Calventus Salvador (2024), se configuraría un binomio de inclusión-exclusión, parte de un círculo reproductivo de desigualdades, que se traslada en la transición de dichos/as estudiantes al egresar de una propuesta educativa con un formato escolar alternativo y flexible a la educación superior (no universitaria o universitaria)

En los estudiantes que transitan por los bachilleratos populares (BP) una dimensión que toma un peso distintivo en la elección de sus futuros educativos es la cultura organizativa, a partir de un capital social y tramas asociativas de redes y alianzas con diferentes actores sociales. No obstante, en los relatos de los estudiantes, dado su singularidad, subyace en ciertos casos la idea de priorizar el acceso a un mejor trabajo o inclusive la imposibilidad de definir un proyecto educativo en el corto plazo. Al respecto en un grupo focal con estudiantes se señala en diferentes voces lo siguiente:

Me interesa Recursos Humanos Relaciones laborales. Yo quería en realidad estudiar para maestra para sordomudos, maestra especial, y siempre quiero, o con niños discapacitados, bah, con capacidades diferentes. Eso me gusta mucho, siempre estar con los adolescentes. Quiero seguir en la facultad, psicología, me viene bastante bien ya desde ahora saber que va a depender solo de mí. Yo quiero terminar y poder trabajar.

Por otra parte, hay un fenómeno distintivo, que se expresa en una mayor amplitud del tipo de carreras para estudiar en la educación superior, que supera las fronteras culturales intergeneracionales y aquellas locales propias de sus contextos de vida, abriéndose a otros horizontes en cuanto a opciones formativas (solo como ejemplos citados; carreras de periodismo, diseño de modas, recursos humanos y o laborales, Psicología). También subyace, en ciertos relatos, particularmente de sus egresados, la necesidad de fortalecer ciertos lazos con las organizaciones y movimientos a partir de trabajar, en dichos bachilleratos en diferentes roles institucionales (como docentes, u otro tipo de acciones sociales y comunitarias).

4. A modo de cierre

En este artículo se analizó una serie de indicios acerca de singularidad que adoptan las biografías de estudiantes que reingresan a la educación secundaria, las alteraciones que se producen durante los procesos de sociabilidad, la configuración del oficio de alumno y anticipaciones de futuro, como expresión de una filiación, social, y como intentos de salidas como incluidos o integrados y rupturas como extraños de su círculo social próximo a través de un salto de movilidad que les permita,, no quedar circunscriptos a su posición social.

Cabe considerar, a modo de cierre, que en ciertos casos los estudiantes subjetivan la experiencia de reingreso asociada al sentido de la intemperie o de refugio social (Dubet y Martuccelli, 1998).

El sentido de intemperie, como indefensión (Duschatzky, 2007), aparece en los relatos de los jóvenes con cierto paralelismo a sus vidas cotidianas, como sentimiento de

derrumbe y desdibujamiento de fronteras con el afuera, que se expresa en escenas críticas de violencias físicas y simbólicas que penetran en el cotidiano de las instituciones.

Por otra parte, en los estudiantes que transitan por los CESAJ y las ER la escuela como refugio se configuraría como resultado de relaciones próximas, asociadas a la hospitalidad y reconocimiento emocional, junto a casos de reconocimiento jurídico por la implicación de dichos estudiantes en espacios de participación institucional, (como Consejos de Convivencia o Centros de Estudiantes). En los jóvenes y adultos que transitan por los BP, el refugio se configura con un sentido de comunidad, en un devenir de procesos de participación, mayores niveles de implicación, en antagonismos con relaciones de poder y a modelos escolares tradicionales, por los que transitaban previamente. En ciertos casos, dado el esquema de redes y alianzas, este refugio adquiere un sentido ampliado de comunidad, que les da cabida en su participación ciudadana.

En definitiva y más allá de las diferencias de estos contextos organizativos y pedagógicos, como apéndices de políticas gubernamentales o de organizaciones y movimientos sociales, estos refugios se presentarían como soportes que habilitan una reconfiguración del lazo, por el que los estudiantes se filian, luego de atravesar itinerarios de exclusión y debilitamiento o fragilización del lazo, a un espacio de sociabilidad común, sintiéndose incluidos, recuperando la palabra y reconocidos institucionalmente. También se podría pensar en el potencial de estos nuevos formatos de reescolarización para articular procesos de individualización necesarios para atender los ritmos singulares de aprendizaje, en el terreno curricular, con relaciones pedagógicas que habiliten la formación en capacidades para una ciudadanía democrática y una efectivización de derechos bajo un horizonte de una mayor justicia educativa.

Referencias

- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educação e Pesquisa*, 36(especial), 77-91. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000400007>
- Auyero, J. y Berti, M. (2013). *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Editorial Katz.
- Bayón, M. C. y Saravi, G. A. (2019). La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias. *Desacatos*, 59, 15-31. <https://doi.org/10.29340/59.2050>
- Bendit, R. y Miranda, P. (2017). La gramática de la juventud: un nuevo concepto en construcción. *Última Década*, 46, 4-43. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362017000100004>
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8). <https://doi.org/10.31406/relap2011.v5.i1.n8.1>
- Bourdieu, P. (1999). Efectos de lugar. En P. Bourdieu (Dir.), *La miseria del mundo* (pp. 119-124). Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (1998). Las categorías del discurso profesoral. *Revista Propuesta Educativa*, 9.
- Briscioli, B. (2013). *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de Entre Ríos.

- Castel, R. (1999). *La metamorfosis de la cuestión social. Crónica de un asalariado*. Editorial Paidós.
- Castorina, J. (Coord.). (2005). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Miño y Dávila.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2009). *Maternidad adolescente en América Latina y el Caribe: Tendencias, problemas y desafíos*. Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Corea, J. y Lewkowicz, M. (2004). *Lo que es estar aburrido: Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós.
- De Angelis, R. (2017). 2006-2016. Diez años de pobreza en la Argentina. *Sociedad*, 37.
- Delory Momberger, C. (2014). Experiencia y formación: Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62).
- Di Leo, P. F., Arias, A. J. y Paulín, H. L. (Dir.). (2021). *Singularidades en común: Juventudes, instituciones y derechos*. Editorial Teseo.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Duschatzky, S. (2007). *Maestros errantes. Experiencias sociales a la intemperie*. Paidós.
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 344-345). UNIPE.
- Dussel, I., Britos, A. y Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visiones de alumnos y profesores de la escuela secundaria*. Editorial Santillana.
- Fainsod, P. (2006). *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media*. Miño y Dávila.
- Fraser, N. (2020). *Prácticas rebeldes: poder, discurso y género en la teoría social contemporánea*. Prometeo.
- Frigerio, G. y Korinfeld, D. (2017). *Trabajar en instituciones. Los oficios del lazo*. Noveduc.
- Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: Experiencias educativas de movimientos sociales*. CLACSO.
- Goffman, E. (2006). *Frame analysis: los marcos de la experiencia (1974)*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones del futuro de los adolescentes*. Laertes.
- Honneth, A. (2006). Redistribución como reconocimiento. Respuesta a Nancy Fraser. En A. Honneth y N. Fraser, *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico* (pp. 55-77). Ediciones Morata.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media*. IIPE UNESCO.
- Kessler, G. y Dimarco, M. (2013). Jóvenes, policía y estigmatización territorial en la periferia de Buenos Aires. *Espacio Abierto*, 22(2).
- Krichesky, M. (Coord.). (2007). *Escuelas de reingreso: Miradas de directores, docentes y alumnos*. Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Krichesky, M. (2021). *Experiencia de reingreso a la educación secundaria y lazo social. Un estudio desde las representaciones de docentes y estudiantes en condiciones de vulnerabilidad y cambios del formato escolar* [Tesis doctoral]. Universidad de Buenos Aires.
- Krichesky, M. y Haller, V. (2023). Escuela secundaria y continuidad pedagógica en pandemia. Una lectura desde las trayectorias educativas, la gestión y el currículum prioritario en la provincia de Buenos Aires. *Polifonías Revista de Educación*, XII(24), 50-74.
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Ediciones Bellaterra.

- Langer, E. (2011). *Prácticas discursivas y dificultades en el hacer de estudiantes y docentes en un bachillerato popular: tensiones y alcances en la producción de resistencia desde un dispositivo pedagógico emergente* [Tesis de maestría]. FLACSO.
- Larrosa, J. (2018). *P de profesor (con K. Rechia)*. Noveduc.
- Longa, F. (2017). *Formas organizativas y ethos militantes*. Teseopress, Instituto Gino Germani UBA.
- Mancebo, M. y Monteiro. (2009). El programa de aulas comunitarias de Uruguay: Un puente hacia la inclusión en la educación media. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 277-291.
<https://doi.org/10.15366/reice2009.7.4.014>
- Machado Pais, J. (2002). Laberintos de vida: Paro juvenil y rutas de salida (jóvenes portugueses). *Revista de Estudios de Juventud*, 1(56), 87-101.
- Martuccelli, D. (2010). La individuación como macrosociología de la sociedad singularista. *Persona y Sociedad*, 24(3), 41-58.
- Merklen, D. (2013). Las dinámicas contemporáneas de la individuación. En R. Castel, G. Kessler, D. Merklen y N. Murard (Eds.), *Individuación, precariedad, inseguridad: ¿Desinstitucionalización del presente?* (pp. 45-86). Paidós.
- Meo, A. y Dabenigno, V. (2012). Expansión de las aspiraciones educativas en jóvenes de sectores populares: ¿Evidencias de un nuevo habitus escolar en la Ciudad de Buenos Aires? En V. Dabenigno (Comp.), *Imágenes y voces de estudiantes. Escuela, futuro y masculinidades* (pp. 123-145). Omicron System.
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Propuesta Modalidad de Reingreso*. Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, OIT y UNICEF. (2015). *Trabajo infantil en la Argentina. Políticas públicas y desarrollo de experiencias sectoriales y locales*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, OIT y UNICEF.
- Montesinos, J. y Schoo, A. (2015). *Políticas de revinculación y terminalidad escolar: Reflexiones en torno a los abordajes contemporáneos orientados a universalizar la educación secundaria*. Ministerio de Educación.
- Moscovici, S. (2000). *Social representations: Explorations in social psychology*. Polity Press.
- Nobile, M. (2013). *Emociones y vínculos en la experiencia escolar: El caso de las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires* [Tesis de doctorado]. FLACSO, Argentina.
- Núñez, P. y Fuentes, S. (2022). *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior*. Editorial Homo Sapiens.
- Palumbo, M. (2017). *Dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en dispositivos pedagógicos de formación política: Un estudio en movimientos populares multisectoriales del Área Metropolitana de Buenos Aires (2011-2015)* [Tesis de doctorado] Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Paulin, H. (2015). Ganarse el respeto: Un análisis de los conflictos de la sociabilidad juvenil en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1105-1130.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el trabajo de enseñar*. Editorial Popular.
- Portales-Olivares, J., Cortés-Rojas, L. y Peters-Obregón, H. (2019). Desescolarización, exclusión educativa y el desafío del reingreso escolar en Chile. *Saberes Educativos*, 3, 144-153. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.53792>
- Poupeau, F. (2007). *Dominación y movilizaciones: Estudios sociológicos sobre el capital militante y el capital escolar*. Ferreyra Editor.

- Rodríguez, L., Abritta, A., Fernández, M., Marengo, R. y Zysman, A. (2013). Educación popular y alternativas en Argentina. En M. Gómez (Comp.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina* (pp. 235-260). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Said, S. y Kriger, M. (2014). Subjetivación política y educación popular: La noción de diálogo en Rancière y Freire como aporte a la reflexión teórica-metodológica sobre bachilleratos populares. *Revista Educación y Sociedad*, 35(3), 29-44.
- Saraví, G. (2008). Mundos aislados: Segregación urbana y desigualdad en la ciudad de México. *Revista Eure*, 34(103), 93-110. <https://doi.org/10.4067/S0250-71612008000300005>
- Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. J. (2014). ¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 243-261. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100015>
- Sepúlveda Pavletich, J. y Calventus Salvador, J. (2024). Política educativa del reingreso escolar en Chile: Aportes desde la experiencia de jóvenes graduados. *Educación y Ciudad*, 47, e3128. <https://doi.org/10.36737/01230425.n47.2024.3128>
- Simmel, G. (2014). *Sociología: Estudios sobre las formas de socialización*. Fondo de Cultura Económica.
- Terigi, F., Vaillant, D. y Perazza, R. (Eds.). (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina: Estudio de políticas inclusivas. El reto de la inclusión escolar*. Eurosocial, OEI.
- Tiramonti, G. (Dir.). (2011). *Variaciones sobre la forma escolar: Límites y posibilidades de la escuela media*. FLACSO, Homo Sapiens.
- UNICEF. (2020). *Encuesta de percepción y actitudes de la población: Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana*. UNICEF.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. GEDISA Editorial.
- Vázquez, M. S. (2008). Maternidad adolescente y escolaridad media. En *V Jornadas de Sociología* (pp. 45-58). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Weiss, E. (2015). Más allá de la socialización y de la sociabilidad: Jóvenes y bachillerato en México. *Educación y Pesquisa*, 41, 1257-1272.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar: Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal.
- Wieviorka, M. (2024). Conflicto, crisis y violencia. En Dossier: Perspectivas multidisciplinares de contextos de violencia: Instituciones, movimientos sociales y gestión pública. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*.
- Zelmanovich, P. (2013). *Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo: Aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socioeducativas* [Tesis de doctorado] FLACSO, Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿Hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar* (pp. 85-99). FLACSO, Homo Sapiens.

Breve CV del autor

Marcelo David Krichesky

Magister en Ciencias Sociales (FLACSO/ Argentina, 1994) y Doctor en Educación (UBA/ Filosofía y Letras, 2021). Profesor ordinario de Currículum e Introducción a la

Sociología y de la Maestría en educación en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM. Investigador, docente de grado y posgrado y director de la Especialización en Políticas Educativas en la Universidad Pedagógica Nacional de la Provincia de Bs As (UNIPE). Investigador de la Unidad de Evaluación para la calidad y la equidad del Ministerio de Educación de la Ciudad de Bs As (UEICEE). Publicaciones en revistas y libros sobre problemáticas de inclusión, pedagogía social, nuevos formatos escolares para el nivel secundario, pandemia y continuidad pedagógica. Blog: <https://marcelokrichesky.com.ar/>. Email. marcelo.kricheksy@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2630-2202>