



Marcelo Krichesky\*

# Experiencias de reingreso a la educación secundaria y lazo social

## Representaciones de docentes y estudiantes en contextos socioeducativos de vulnerabilidad y cambios del formato escolar

### RESUMEN

El presente artículo se desarrolla en base a la tesis doctoral (Krichesky, 2021) centrada en la experiencia escolar de reingreso a la educación secundaria en contextos de pobreza y vulnerabilidad y su vinculación con el lazo social. Su foco estuvo en instituciones que asisten a adolescentes y jóvenes, con un formato escolar que altera el canon tradicional del nivel, como los Centros de Escolarización para Adolescentes y Jóvenes de la Provincia de Buenos Aires (CESAJ), las Escuelas de Reingreso (ER) de la Ciudad de Buenos Aires (CABA) y los Bachilleratos Populares.

En este trabajo, la crisis del lazo social se considera en base a los *procesos de desafiliación* de adolescentes y jóvenes en contextos de exclusión social y educativa y en una escala micro social, a partir de *los procesos de sociabilidad*, que acontecen con la mediación de las experiencias de reingreso y en condiciones de escolarización que alteran el formato escolar.

Se recuperan en este texto, enfoques de la teoría social contemporánea y la investigación educativa acerca de experiencia escolar y del lazo social, y las tendencias analizadas en un plano empírico, en base a las representaciones de docentes y estudiantes, en torno a los procesos de sociabilidad,

\* Magíster en Ciencias Sociales (FLACSO/Argentina). Doctor en Educación (UBA/Filosofía y Letras). Actualmente profesor ordinario de Currículum e Introducción a la Sociología y de la Maestría en educación (UNSAM). Investigador, docente de grado y posgrado, y director de la Especialización en Políticas Educativas (UNPE). Investigador de la Unidad de Evaluación para la calidad y la equidad del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (UEICEE). Tiene publicaciones en revistas y libros sobre problemáticas de inclusión, pedagogía social, nuevos formatos escolares para el nivel secundario, pandemia y continuidad pedagógica en la Provincia de Buenos Aires. Blog personal: marcelokrichesky.com.ar

la configuración del oficio de alumno y tensiones subjetivadas por los estudiantes, entre la intemperie y el refugio.

### PALABRAS CLAVE

Experiencia ▪ reingreso secundaria ▪ lazo social

## INTRODUCCIÓN

La experiencia de reingreso a la educación secundaria de adolescentes y jóvenes, resultó en las últimas décadas un tópico abordado en la investigación educativa, a propósito de políticas nacionales y jurisdiccionales, iniciativas de organizaciones y movimientos sociales, y programas vigentes en ciudades de diferentes países de la región (Terigi coord., 2009), destinadas a promover variaciones en las formas de lo escolar. Dichos cambios, en su mayoría de baja escala, se orientaron, entre otros aspectos, a garantizar el derecho a la educación y, más específicamente, a procesos de inclusión educativa en el marco de la ampliación de la obligatoriedad del nivel secundario, ante una limitada capacidad de los sistemas educativos por sostener procesos de expansión y egreso de otros públicos que ingresan a dicho nivel (Acosta y Terigi, 2015).

El presente artículo se desarrolla en base a mi tesis doctoral (2021),<sup>1</sup> centrada en la experiencia escolar de reingreso a la educación secundaria en contextos de pobreza y vulnerabilidad, y su vinculación con el lazo social. Su foco estuvo en instituciones que asisten a adolescentes y jóvenes, con un formato escolar que altera el canon tradicional del nivel, como los Centros de Escolarización para Adolescentes y Jóvenes de la Provincia de Buenos Aires (CESAJ), las Escuelas de Reingreso (ER) de la Ciudad de Buenos Aires (CABA) y los Bachilleratos Populares (BP).<sup>2</sup>

En base a una metodología cualitativa, la tesis se desarrolló en el marco de una investigación realizada entre 2012 y 2015, en seis instituciones del Conurbano

1. Krichesky (2001). Tesis doctoral. Experiencias de Reingreso a la educación secundaria y lazo social. Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Se enmarca en un Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica Orientados (PICTO), realizado en la UNIPE con apoyo del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Nación.

2. Las ER creadas en CABA (Resolución N° 814-SED/O4) 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. Los CESAJ (Resolución N° 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. Los BP, creados por movimientos y organizaciones sociales, en ciertos casos con reconocimiento oficial (Resolución N° 669/MEGC/2008) por la acreditación de títulos y salario docente, presentan adecuaciones al plan de estudios de los Centros de Educación secundaria (CENS) con estrategias de formación para el trabajo y cooperativismo, gestión de asambleas, y un trabajo docente en parejas pedagógicas.



Bonaerense y de la zona sur de la CABA, mediante entrevistas (directivos, coordinadores y docentes), grupos focales con estudiantes, entrevistas a egresados; y el análisis de fuentes secundarias censales (INDEC, 2001, 2010), Encuesta anual de hogares (INDEC, 2006-2016), y de los Relevamientos Anuales de Información del Sistema Federal de Información Educativa del Ministerio de Educación (2006-2015).

Dadas las múltiples dimensiones exploradas en torno a la experiencia de reingreso, (entre otras, las condiciones sociales de vulnerabilidad, trabajo docente, biografías y trayectorias escolares, régimen académico y anticipaciones de futuro educativo); en este artículo se aborda la singularidad de los procesos de sociabilidad, considerando las *representaciones* de profesores y estudiantes de los CESAJ, las ER y los BP.<sup>3</sup> Dichas representaciones no expresan posiciones fijas en relación a los vínculos y relaciones pedagógicas. Si bien son reguladas, por discursos producidos en contextos determinados, las representaciones suponen reapropiaciones y desplazamientos en las construcciones de significados (Vassiliades, 2014).

En este artículo, sin desconocer aportes del psicoanálisis (Zelmanovich, 2013; Kiel, 2017) y lecturas sociopolíticas en relación con nuevas formas de ciudadanía (Sorj y Martuccelli, 2008; Quevedo, 2008); la crisis del lazo social se considera en dos planos. Por una parte, a partir de los *procesos de desafiliación* de adolescentes y jóvenes en contextos de exclusión social y educativa. Dichos procesos expresan un debilitamiento y rupturas (simbólicas y materiales) aunque no definitivas, no solo con la estructura social y el sistema educativo, sino entre individuos por el relacionamiento entre pares y otros adultos (Braga, 2003, Espindola Ferrer, 2013).<sup>4</sup>

Por otra parte, dicha problemática se analiza en una escala micro social a partir de los *procesos de sociabilidad* que acontecen con la mediación de las experiencias de reingreso y en condiciones de escolarización (organizativa y pedagógica)<sup>5</sup> que alteran el formato escolar.

Se recuperan en este texto, enfoques de la teoría social contemporánea y la investigación educativa acerca de experiencia escolar y del lazo social, y tendencias analizadas en un plano empírico en torno a los procesos de sociabilidad, la configuración del oficio de alumno y tensiones subjetivadas por los estudiantes, entre la intemperie y el refugio.

3. Dichas instituciones y organizaciones sociales fueron analizadas para explorar otras condiciones de escolarización que alteran el formato tradicional. Entre otros, Tiramonti (2008), Krichesky (2007), Terigi (2009), Terigi, Briscioli y Toscano (2012), Briscioli (2013), Nobile (2013), Acosta, y Terigi (2015), Langer (2010), Ampudia y Elisalde (2008), Gluz (2013), Wharen (2015), Palumbo (2017), Krichesky y Giangreco (2019).
4. Las tesis de Braga (2003) y Espindola Ferrer (2013) centran el problema del lazo a partir de la obra de Castel (1997) sobre la nueva cuestión social y la desafiliación. Braga aborda la tensión exclusión-inclusión de jóvenes en condiciones de pobreza en la ciudad de Brasilia. Espindola Ferrer analiza los procesos de segregación, integración, desafiliación y construcciones biográficas de jóvenes de la ciudad de Montevideo.
5. En la nota 2 se consideran diferentes aspectos de la organización y del régimen académico de los CESAJ, las ER y BP que alteran el formato de la escuela secundaria común.

## LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE REINGRESO. MARCOS DE REFERENCIA

Investigaciones de las últimas décadas con el foco en la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de contextos desventajados destacaron mecanismos de oposición, estigmatización, y conflicto escolar, propios de tensiones entre la cultura escolar, el capital cultural y los procesos de socialización que trascienden la esfera familiar y escolar (Willis, 1988;<sup>6</sup> McLaren, 1989; Dubet y Martuccelli, 1998). En Argentina y otros países de la región, los estudios acerca de la experiencia escolar de adolescentes en la escuela secundaria (Kessler, 2002; Dussel et al., 2007; Núñez, 2015; Weiss, 2015) dieron cuenta, por una parte, de la centralidad que asume el sentido afectivo, y el respeto que habilitaría un reconocimiento recíproco entre estudiantes y docentes.

Asimismo, en otros trabajos situados en contextos de vulnerabilidad social, se registraron trayectorias escolares de baja intensidad y desenganche (Kessler, 2004), junto a dinámicas de conflicto entre estudiantes y docentes, asociadas a lógicas discriminatorias, resultado de experiencias escolares entre pares de desprecio, o abusos propio de relaciones de poder a las que subyace la búsqueda del respeto (Paulin, 2015). Asimismo, subyace a dichos fenómenos de conflicto con las regulaciones institucionales (y entre sus diferentes actores), la emergencia de códigos culturales que los adolescentes construyen en escenarios de múltiples violencias y cadenas punitivas de judicialización y tutelaje.<sup>7</sup> De ahí, la productividad en la vida escolar, de un doble estigma *individual y territorial*, bajo los efectos simbólicos y materiales de habitar un espacio social, como villas o zonas críticas de viviendas, con atributos negativos extensivos a sus habitantes (Kessler y Dimarco 2013), que les proporciona desventajas estructurales y simbólicas (Wacquant, 2010).

En este artículo, la experiencia de reingreso a la educación secundaria resulta una unidad de análisis para comprender las rupturas y/o modificaciones de los procesos de sociabilidad de adolescentes y jóvenes con biografías educativas atravesadas por fenómenos de abandono y exclusión educativa. Dichas experiencias median en la relación entre estructura, subjetividad y acción social (De la Garza,

6. En este artículo se hace referencia al estudio de Willis (1988) como pionero en lecturas sociológicas que abordan la experiencia escolar y procesos contraculturales de adolescentes de clase obrera. En la investigación sobre la experiencia de reingreso a los CESAJ, ER y BP se observan diferenciaciones significativas en tanto priman procesos de adaptación y conformismo bajo procesos más individualizados y la valoración del trabajo docente.
7. En el campo de investigación se analizó una trilogía de procesos sociales de violencia y la vulnerabilización centradas en enfrentamientos entre pares o con fuerzas policiales, el consumo de sustancias adictivas y la participación como víctimas en cadenas de comercialización, la judicialización y los procesos de tutelaje. En las acciones de tutelaje judicial, las instituciones coparticipan junto con juzgados del menor y defensorías integradas por jueces, fiscales, asesores y defensores (Guemerman, 2015; Graziano 2016).



1992), en una transición compleja que experimenta dicha población entre dinámicas de exclusión, fragilización de los vínculos y su pasaje por instituciones que por sus condiciones de escolarización alteran el formato escolar.

Para ello se adopta como punto de partida una perspectiva interaccionista de la experiencia, como acto de contingencia y agencia (Goffman, 2001, 2006). En este marco, la visión sobre la “experiencia escolar” trasciende las perspectivas foucaultianas asociadas a la fabricación, propias de la maquinaria escolar (Varela, y Álvarez Uría, 1999; Larrosa, 1995), definida como “la manera en que los actores individuales y colectivos combinan las diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 9), en tanto no se restringe a la integración, y la interiorización de reglas de juego. Junto a la integración, se configuraría una lógica estratégica por la cual el actor, define la acción en base a sus recursos, posición social e institucional, y una dimensión subjetiva.

De modo complementario, a este enfoque sobre la experiencia escolar, los aportes de Lahire (2004, 2012) acerca la pluralidad de los procesos de sociabilidad y las disposiciones (mentales y de comportamiento), organizados en esquemas de acción que se despliegan en diferentes contextos de actuación (la familia, el barrio, las amistades, el trabajo, entre otros) e interpelan la noción de habitus (Bourdieu, 2007) por su fuerza reproductora. Al utilizar este enfoque en la investigación sobre las experiencias de reingreso se pudo observar que la inmersión temprana en estrategias de sobrevivencia para ampliar los ingresos individuales y familiares, junto a otras experiencias vitales en un entramado de violencias y abandonos, y en ciertos casos de asunción de responsabilidades del cuidado familiar, si bien le imprime a los estudiantes lógicas de actuación que antagoniza con las reglas del mundo escolar, no desencadenan necesariamente en estas instituciones procesos de exclusión educativa. Al mismo tiempo, permite avizorar rupturas (ejemplificado en Lahire en los tráfugas de clase)<sup>8</sup> durante los procesos de sociabilidad, dadas las condiciones de escolarización y relaciones pedagógicas en base diferentes formas de reconocimiento.

## LAZO SOCIAL Y SOCIABILIDAD. APORTES DESDE LA TEORÍA SOCIAL CONTEMPORÁNEA

Una aproximación al estudio del lazo social deviene de aportes de la sociología clásica, entre otros Durkheim (1897) para quien, particularmente en *La División del trabajo social* (2008), la socialización resulta un mecanismo de integración social que se pone en jaque ante el problema de la anomia. Esta daría cuenta de

8. La figura de *tráfugas de clase*, utilizada por Lahire (2004) en relación con los desclasados, becarios, desarraigados que superan ciertos determinismos sociales y logran integrarse a otros contextos institucionales, dan cuenta que sujetos con matrices de socialización contradictorias (entre el universo familiar y el universo escolar), no necesariamente resultan excluyentes entre sí.

una ausencia de normas que gobiernan en el tejido social, ante las variaciones producidas frente a la división del trabajo y los procesos de especialización. Dicha anomia cobra otro sentido en su obra *El suicidio* (1897)<sup>9</sup> (Besnard, 1973).

Simmel, precursor del pensamiento sociológico moderno para comprender a la interacción como fundamento de las relaciones sociales, le daría continuidad a la pregunta sobre el lazo, a partir del estudio de las formas de socialización, en tanto la sociedad no tiene una existencia previa ni de exterioridad sobre la interacción de los individuos. La sociedad, al decir de dicho autor, “existe allí donde los individuos entran en acción recíproca, por lo cual la socialización parte de un carácter relacional de los individuos (Simmel, 2014, p. 13). Junto al intercambio social más simple y cotidiano, y otros tipos de interacción (como la subordinación y la lucha); *el secreto* expresa el conocimiento, u ocultamiento de cuestiones del “otro” que habilita cierta intimidad y confianza en relaciones de proximidad. Este tipo de interacción tiene una importancia singular en las relaciones pedagógicas que se tejen en las experiencias de reingreso.

Finalmente, una forma de socialización, que Simmel denomina *sociabilidad* y que se retoma en el campo de investigación, resulta central en tanto la unión de los individuos no se explica por motivos exteriores, sino que se asocian como forma lúdica, por el solo hecho de estar juntos y el disfrute de estar con otros. Se requiere para ello del sentido del tacto como “un proceso ordenado por la autorregulación del individuo en su relación con otros, con la posibilidad de poner límites a la impulsividad y necesidades personales” (Simmel, 2002, p. 84).

La nueva cuestión social constituye un segundo analizador del lazo que inaugura desde la teoría social otro campo de problemas. La alteración de los estables e instalación de la precariedad en el mercado de trabajo expresan la crisis del Estado Benefactor, de la ocupación y el déficit de lugares con utilidad, y cierta certidumbre por el mediano plazo (Castel, 1997). En este marco, la interrelación entre la inscripción laboral y social da lugar a una clasificación de los sujetos en zonas de integración, de vulnerabilidad y de exclusión. Por otra parte, en la transición entre dichas zonas se debilita el lazo social con rupturas e interrupciones en los individuos de sus trayectorias sociales propias al decir de Castel de “sociabilidades flotantes” (p. 421). De ahí que la desafiliación no equivale necesariamente a una ausencia de vínculos, sino a una pérdida de ciertas protecciones y soportes estatales, como condiciones objetivas de posibilidad del individuo moderno (seguridad social, estatuto salarial, etc.), y por lo tanto, el lugar donde se pueden apoyar, constituirse, en actores y delinear estrategias personales.

9. Durkheim en *El suicidio* (1897) identifica la anomia, igual que en *La división del trabajo social* (2008) junto con la ausencia de un cuerpo de normas que gobiernen las relaciones sociales, como un estado patológico de las sociedades industriales y la falta de una regulación moral derivada de la economía y el declive de otras instituciones como el matrimonial; y no solo como un proceso transitorio de aceleración productiva.



Según Martucelli (2007) y Araujo y Martucelli (2010), enrolados en una sociología del individuo,<sup>10</sup> el enfoque sobre los soportes de Castel (caratulado como estadocéntrico) requiere ampliarse a un conjunto de elementos (materiales e inmateriales, reales o imaginarios), descentrados del soporte-Estado, como puntos de apoyo, o relaciones sociales, con tramas intersubjetivas (por ejemplo, el trabajo, vínculos familiares, consumos adictivos), que permite a los individuos sostener su existencia. Junto a esta dinámica de individuación, se incrementa para una pluralidad de sujetos por su condición social, raza, género, migración, la amenaza del desprecio, que se deriva en respuestas asociadas a la rabia y violencia, y una autoresponsabilización de sus fracasos, y por lo tanto “de la desgracia que a veces los invade” (Dubet y Martucelli, 2001, p. 262).

En este marco, el *sentimiento del desprecio* trasladado a la vida escolar se expresaría en el plano subjetivo a raíz de la distancia social y cultural entre profesores y estudiantes, o en ciertos casos en una violencia anti escolar, bajo el sentimiento de no ser reconocidos o aceptados por la institución escuela. Esta dinámica envolvente de menosprecio y vergüenza, abordado en Honneth (1997) en su teoría acerca del reconocimiento<sup>11</sup> se expresa en una primera forma con experiencias de maltrato corporal que pulverizan la autoconfianza básica de un individuo, asociadas a situaciones de tortura, abusos, violencias, que se agudizan en ciertos contextos de vulnerabilidad como parte de la vida cotidiana. Como segunda forma, se encuentra la exclusión de gozar de determinados derechos individuales y sociales, en tanto a un grupo social, raza, o género, etc., no se los considere con un similar estatus al de los demás en un momento histórico social determinado. Una tercera, se relaciona con la valoración social negativa (o desvalorización) de modos de vida y cualidades de un grupo o de una persona, lo que trae secuelas en la autoestima personal y un sentimiento de vergüenza social.

Junto a estas perspectivas sobre la crisis del lazo de la teoría social contemporánea, cabe señalar que un enfoque muy vigente en las políticas sociales e investigaciones de la década de 1990 en América Latina, sobre contextos de pobreza, exclusión y crisis de integración social, tuvo como foco *el capital social y la gestión de redes sociales*, a nivel territorial. Entre sus múltiples acepciones, el capital social remitió a normas, instituciones y organizaciones que promueven la

10. En Martucelli (2007) y Martucelli y Araujo (2010) se desarrollan aspectos de la sociología del individuo, como lecturas superadora a la perspectiva funcionalista del sujeto como personaje social, condicionado por las regulaciones sociales y las microsociologías, propias de enfoques fenomenológicos y del interaccionismo simbólico. Desde dicha sociología los individuos se encuentran sometidos a las pruebas sociales, como los modos en que hacen frente y se posicionan ante las dificultades de la vida social y los efectos singulares que producen en la dimensión subjetiva.

11. Honneth (2007), referente actual de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, elabora su perspectiva acerca del reconocimiento bajo las influencias, entre otros, de Hegel (1996) y Mead (1934), y analiza diferentes formas de desprecio y de reconocimiento como el amor, el derecho y la solidaridad, situadas en un plano intersubjetivos. Según Honneth, la visión de dichas formas de desprecio motivan al sujeto a entrar en una lucha práctica o en una relación conflictiva en la búsqueda del reconocimiento (Fernandez y Herzog, 2011).

confianza, la ayuda recíproca y reciprocidad individual y comunitaria (Bourdieu, 1985; Putnam, 1993; Durston, 2000).

Si bien este enfoque fue utilizado en estudios sobre redes asociativas y su incidencia en el capital social de sus miembros (Forni, 2007), otras investigaciones sobre jóvenes en condiciones sociales de vulnerabilidad (González de la Rocha y Ornelas, 2006; Saravi, 2008) dieron cuenta de las limitaciones de esta perspectiva para revertir la crisis del lazo en contextos socialmente segregados. Otros estudios de las últimas décadas sobre la sociabilidad de adolescentes de dichos contextos, problematizaron las perspectivas duales sobre las culturas de pandillas, situadas en la hipótesis del desvío de las conductas de las bandas transgresoras (Escuela de Chicago, período 1915-1940). De ahí que en el cotidiano de dichos adolescentes convivan no solo con formas de agrupamiento ubicados *al borde* de la legalidad, sino en una diversidad de grupos de pertenencia y relaciones sociales (Feldman, 2004; Kessler, 2007).<sup>12</sup>

En trabajos más recientes (Di Leo y Camarotti, 2013, 2017) se identificó en adolescentes, la emergencia a partir de relaciones intersubjetivas de otros *soportes*, que más allá de la vida escolar o laboral, reconfiguran y fortalecen el lazo social. Dichos soportes se expresan en relaciones de afectividad entre pares, experiencias de maternidad o paternidad temprana, consumo de sustancias y/o diferentes adicciones, en la búsqueda de un reconocimiento afectivo, jurídico moral o ético social, y huida ante situaciones críticas de su entorno próximo con la multiplicación de riesgos que enfrentan en contextos de adversidad social.

## LA SOCIABILIDAD EN EL REINGRESO A LOS CESAJ Y LAS ER. TENDENCIAS DINÁMICAS ENTRE OPOSICIÓN Y CONFORMISMO

La sociabilidad en los procesos del reingreso de adolescentes a los CESAJ y las ER cataliza fenómenos similares de conflictos entre pares o con docentes de dichas instituciones, entre otros aspectos, como “archivos del pasado” (Lahire, 2004) y reflejo de biografías previas de exclusión social y educativa, y experiencias de discriminación y/o menosprecio. Dichas expresiones se movilizarían en el reingreso, con una fachada propia del andar, vestir, mirar (desafiantes en ciertos casos); como “dotación expresiva de tipo corriente empleada intencionalmente o inconscientemente por el individuo durante su actuación” (Goffman, 2001, p. 35), como chicos “de la gorra” y marca identitaria de su condición social y juvenil.

No obstante, dichos conflictos no son uniformes al universo de estudiantes y los contextos institucionales, ni tampoco se estabilizarían como un modo de

12. En Kessler (2007) se analiza el vínculo entre delito juvenil y experiencia escolar, sosteniendo que no son mutuamente excluyentes, sino que los jóvenes establecen relaciones complejas con las instituciones escolares.



actuación conflictivo que singularice o estereotipe a estas experiencias educativas, marcadas inicialmente por rivalidades y disputas barriales, las cuales tensionan la aceptación de normas de convivencia.

En efecto, dicha conflictividad, propia de la instancia inicial del reingreso, se disuelve según las narrativas docentes, bajo una lógica que va del conflicto al conformismo y la adaptación. Además, 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, que según Freire y Shor (2014) expresan “una interiorización de los papeles pasivos que el aula tradicional ha reservado a los alumnos” (p. 193).

Esta tendencia acerca de la inmutabilidad pone en evidencia que en los inicios del reingreso no habría solo formas de actuación asociadas al conflicto, sino sentidos diversos o plurales. Cabe retomar en este punto la perspectiva de Honneth (1997) en torno a las diferentes formas de reconocimiento, y como se despliegan en los diferentes contextos institucionales.

En el caso de los CESAJ, las relaciones pedagógicas basada en un intercambio respetuoso, asociado a la confianza (Cornu, 1997) aparecerían centradas, según sus docentes, en el *vínculo cuerpo a cuerpo*, como un modo reactivo ante formas de menosprecio, propio de un reconocimiento amoroso o emocional (Honneth, 1999) en base a relaciones primarias, por lo cual, la existencia corporal del otro produce un sentimiento de autoconfianza, y confía en la estabilidad de dicha relación afectiva.<sup>13</sup> Junto con relaciones próximas situadas en un plano emocional, desde las narrativas de docentes de las ER, se registran representaciones asociadas a un reconocimiento jurídico, en tanto los estudiantes son reconocidos como personas de derecho, miembros de una comunidad, lo que significaría para el sujeto “poder tomar una posición positiva frente a sí mismo, porque se saben obligados al respecto de sus derechos” (p. 101).

Efectivamente, en estas instituciones, dada una mayor diversidad de perfiles profesionales de sus docentes (por la antigüedad, y trayectorias laborales previas),<sup>14</sup> en comparación a lo que acontece en los CESAJ, emergen desde un segmento de profesores, supuestos ideológicos propios del discurso de políticas educativas asociadas a la igualdad y la inclusión educativa de etapas fundacionales de la creación de las ER (2004-2005) en la CABA. Dichos supuestos se centran en garantizar el derecho a la educación junto con la reinención de una autoridad pedagógica y prácticas docentes que priorizarían la formación de capacidades para la defensa de derechos vulnerados, no solo en el plano educativo sino en el nivel social y laboral.

13. En Hunter (1998), la persistencia dichos vínculos de proximidad puede analizarse bajo enfoques de la pedagogía pastoral para la salvación como forma de personalidad moral y tecnología de gobierno de los sujetos.

14. En la investigación se realizó una exploración sobre el perfil y la identidad del trabajo docente en los diferentes contextos institucionales. Para el caso de aquellos que trabajan en las ER se observó, respecto de aquellos que se incorporan en los CESAJ, una mayor diversidad de trayectorias en el sistema educativo y por escuelas que atienden estudiantes de diferente condición social.

En la narrativa de los estudiantes de los CESAJ junto a la confianza se presenta la valoración por la posibilidad de la conversación y explicación de los docentes, como un acontecimiento distintivo en relación a experiencias escolares previas cuyo recuerdo trae a la memoria sensaciones de rabia, menosprecio o indiferencia. En este marco, la valoración a los profesores tutores de dichos centros se ligan a relaciones de proximidad por la cercanía a su mundo cotidiano, que en ciertos casos se oculta por temores ante nuevas sanciones u otros controles institucionales.

Por otra parte, *el estar en grupo y con otros* resulta uno de los soportes para sostener este proceso de reescolarización como mecanismo de integración y distinción entre los adolescentes que lograron adaptarse a la regulación que pautan los profesores y coordinadores de aquellos que han abandonado estos centros, con mayores niveles de conflictividad, en oposición a la cultura escolar. A diferencia del estudio de Willis (1988), en el que la diferenciación del paradigma institucional y la oposición a la autoridad escolar, por parte de los adolescentes de clase obrera, forma parte del prototipo de las acciones que construyen en su experiencia educativa; las voces de los estudiantes de los CESAJ serían la expresión de los integrados que reingresan a la vida escolar.

Esta tendencia en torno al reconocimiento generalizable en los estudiantes de los CESAJ y las ER, se expresaría de modo “limitado” dada la explicitación, en ciertos casos, de dinámicas de discriminación y estigmatización hacia los recién llegados (imperceptibles para muchos de sus docentes). Al mismo tiempo, aunque en un relato minoritario, los estudiantes de los CESAJ expresan una devaluación de la propuesta pedagógica, cuando se referencian a los procesos de enseñanza en comparación con otras instituciones, de las que fueron excluidos, deslizando la idea de facilidad y menor exigencia académica.

En el caso de los estudiantes de las ER se configuran reiteraciones en su valoración del vínculo de paridad con el resto de sus compañeros, bajo un sentimiento de integración. Al respecto señalan con cierta uniformidad “somos todo iguales en estas escuelas”, lo que expresa un sentimiento de igualdad como micro-comunidades sociales en las que se articulan lazos emocionales (Mafessoli, 1990) que les permite sopesar contingencias de sus cursos de vida y recrear a propósito de su experiencia escolar, su vida juvenil (sus experiencias amorosas/sexuales, musicales, de amistad, de encuentro con los demás para el aprendizaje de otras habilidades sociales).

También reaparece en similitud con los estudiantes del CESAJ, la valoración de los procesos de enseñanza y explicación individualizada de los docentes, distintiva a otras escuelas secundarias donde transitaban y aspectos del cuidado institucional valorizado especialmente de “alumnas madres” por la disponibilidad de guarderías para la primera infancia y el apoyo del Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres/Padres y Embarazadas en Escuelas Medias y Técnicas (PREAMPE/1999).

No obstante, se presenta un relato, no hallado en entrevistas con profesores de dichas instituciones, que marca la tensión entre una dinámica inclusiva (de la



que se sienten parte) y una baja exigencia académica respecto de otras escuelas de las que fueron excluidos, tal como se observó, aunque en menor medida en los estudiantes de los CESAJ. Esta visión crítica, considerada en estudios previos con adolescentes de sectores empobrecidos y vulnerables (Kessler, 2002; Bayón y Saravi, 2018) remite a una representación de asistir a instituciones con menores exigencias (por los procesos de enseñanza y evaluación) y flexibilización de las pautas disciplinarias. De ahí que se configura una tensión entre formas de reconocimiento emocional y jurídico que los estudiantes internalizan como sujetos de derecho y nuevas demandas de mayor exigibilidad acerca de los derechos que les corresponden, “con los que deben contar legítimamente en cuanto al respeto de determinadas exigencias suyas que el otro generalizado cumplirá” (Honneth, 1999, p. 99).

En este sentido, la exigibilidad de una mejor educación como derecho, resultaría la expresión de una conciencia del propio valor, como expresión de “auto-respeto” y el valor que tienen como estudiantes de tener en dichas instituciones una escolarización equivalente para el conjunto de la ciudadanía que transita por este nivel educativo. Asimismo, la flexibilidad que ofrecen estas instituciones a través del régimen por trayectos aparecería, desde la narrativa de los estudiantes, bajo una división de aguas. Por otra parte, resulta valorada la personalización y apoyo a sus trayectorias mediante los trayectos educativos que dispone el régimen académico de dichas instituciones, al tiempo que consideran los obstáculos de las correlatividades de materias por nivel lo que alarga el tiempo para acreditar la finalización sus estudios (Briscioli, 2013).

Finalmente, emerge, al igual que lo registrado en estudiantes de los CESAJ, un principio de distinción respecto de aquellos que no lograron adaptarse a lógicas institucionales. En cierta medida los estudiantes integrados plantean una expresión crítica de los pares que transgreden el orden institucional, que reproduciría una tensión pero, en un sentido inverso, a la de los adolescentes opositores, abordado en Willis (1988), respecto de aquellos conformistas.<sup>15</sup>

## **REINGRESO Y SOCIABILIDAD POLÍTICA EN LOS BP. UNA TRAMA SINGULAR DE RECONOCIMIENTO Y CONFIGURACIÓN DE IDENTIDADES COLECTIVAS**

La sociabilidad de jóvenes y adultos que transitan por los BP resulta una problemática abordada a propósito de la fabricación de una subjetividad política en

15. A diferencia del estudio de Willis (1988) sobre adolescentes de clase obrera y la configuración de una cultura contraescolar, que combina masculinidad, valoración del trabajo manual y el rechazo al individualismo en oposición al paradigma institucional; en la investigación que dio origen a la tesis (Krichesky, 2021) se observaron mecanismos de adaptación y conflictos individuales alejados de formas contraculturales bajo un sello grupal o colectivo.

el marco de un dispositivo pedagógico emergente (Langer, 2010; Palumbo, 2017) que antagoniza, respecto al control disciplinario moderno, incluyendo en su estructura organizativa y pedagógica, propia de las organizaciones y movimientos sociales, otras racionalidades y tecnologías de gobierno, junto a un régimen académico, con relativa autonomía respecto de las regulaciones estatales.

En el apartado relativo a las experiencias de reingreso en los CESAJ y las ER, los procesos de sociabilidad se caracterizaron por una tensión dinámica entre oposición y conformismo. El campo de investigación realizado en los BP<sup>16</sup> relevó una aparente similitud en los estudiantes de primeros años en cuanto a la oposición inicial, con tensiones de conflicto por enfrentamiento entre pares o con docentes y en resistencias iniciales para integrarse a diferentes dispositivos colectivos (las asambleas). De todos modos, la problematización en torno a los conflictos pasa en la narrativa de los profesores de los BP a un segundo plano, por lo cual, la sociabilidad adquiere una “doble faceta” en tanto se procura construir relaciones de proximidad con el otro; y transformar el capital cultural de sus estudiantes “fabricando” nuevas identidades sociales. Es así que el pasaje de sujeto pobre y vulnerable a un sujeto político se plantearía bajo un doble propósito: la integración al proceso educativo y organizacional y la formación de una ciudadanía bajo el prisma de la educación popular, con implicancias en su inclusión en procesos de lucha en el plano social y educativo.

En esta trama de relaciones pedagógicas, la subjetividad política que se pretende moldear estaría relacionada con procesos de resistencia cultural, anudados a una pertenencia e identificación colectiva, no restringido a una dimensión intersubjetiva propia de su esfera emocional, o jurídico, sino 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, 2006). Desde dichas formas de reconocimiento se produciría una sociabilidad política con un sentido de comunidad y de pertenencia a una colectividad mayor. De ahí que lo comunitario se nutre mediante un flujo de redes y alianzas con otras organizaciones,<sup>17</sup> que no solo fortalece sus relaciones de poder y

16. Los BP incluidos en esta investigación disponen de reconocimiento oficial (Res. N° 669/2008). Uno de ellos está localizado en una ex fábrica recuperada (Industrias Metalúrgicas y Plásticas Argentina, IMPA, creado en el 2004, por iniciativa de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares, CEIP). Otro de los BP, localizado en el barrio de Barracas (junto con otra sede en San Telmo), se crea desde el Movimiento Social Frente Popular Darío Santillán (MFPDS) (2004) integrado por organizaciones de trabajadores desocupados, trabajadores ocupados y estudiantes.

17. Una expresión de un proceso de redes que supera las fronteras de los propios BP es la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha (2005) como espacio de articulación entre las organizaciones sociales como órgano de interpelación al Estado. En uno de los BP que se desarrolló la investigación funciona un centro cultural con un abanico de talleres (expresivos, comunicacionales), una radio comunitaria, un canal de TV, una cooperativa de diseño, y la Universidad de los Trabajadores. En otro BP, propio del movimiento del Frente Popular Darío Santillán, se despliega un trabajo conjunto con una iniciativa que comercializa productos de la economía popular, institutos de formación docente y universidades del Conurbano de la provincia de Buenos Aires.



luchas por su reconocimiento ante el Estado, sino amplían las fronteras del capital social de sus miembros.

Se habilitarían de este modo, mayores espacios de seguridad para sus miembros ante los riesgos de exclusión a partir de su inclusión en diferentes espacios organizativos, trascendiendo los límites del afuera y adentro escolar, “desfechitando sus fronteras y constituyéndolas como espacios en puro movimiento, acción colectiva y de permanente circulación” (Ampudia, 2010, p. 249). No obstante, la implicancia de los estudiantes en dichos espacios es diversa, sujeta a sus condiciones singulares de existencia y los modos de subjetivación de su experiencia en los BP.

Desde la narrativa de dichos estudiantes, junto al trato horizontal y la confianza, se valoran otros aprendizajes que se trasladan al campo del currículum, la flexibilidad del régimen académico, el trabajo docente en pareja pedagógica, los apoyos tutoriales y el reconocimiento de una autoridad pedagógica alternativa y diferenciada de las escuelas secundarias por las que transitaban en sus experiencias previas a su ingreso a los BP. Al mismo tiempo, en dichas narrativas se registra un reconocimiento y valoración de prácticas educativas alternativas enmarcadas en la educación popular, que habilitarían reflexiones críticas sobre conocimientos disciplinares o problemáticas sociales (violencia de género y/o policial) que se retomarían en los espacios de asamblea. Dichos espacios son también valorados por la posibilidad de brindar la apertura al diálogo, con sus pares y docentes, aspectos como la convivencia, el trabajo colectivo para la asistencia alimentaria (meriendas) y la higiene del lugar y la mediación ante los conflictos entre pares.

De este modo, se observaría una cierta idealización por parte de los estudiantes, de la educación popular, en un sentido dicotómico y de negativización (Mondonesi, 2010), respecto de las experiencias previas en escuelas secundarias que demarcan una frontera material y simbólica entre al nosotros y los otros (Mañeiro, 2012), propio de una identidad colectiva. A su vez, se expresaría un intento de diferenciación y crítica a las regulaciones del gobierno del sistema educativo etiquetado bajo el modelo bancario y/o autoritario. No obstante, estos discursos de antagonismo y reconocimiento no resultarían uniformes al universo de estudiantes que transitan por los BP. Conviven con dichos discursos diferentes narrativas que expresan otros modos con que subjetivan jóvenes y adultos sus experiencias educativas. Mientras en algunos se expresa rotundamente la pertenencia e identificación plena a estos BP, en otros la experiencia educativa quedaría más restringida por su valoración al diálogo con docentes, la resolución de conflictos interpersonales, a la atención a sus problemas individuales que trascienden las fronteras del BP, más próximos a sus vidas cotidianas.

Se abre así un signo de interrogación sobre las distancias que se presentan entre el ideal educador del BP en su sentido emancipatorio y la singularidad con que subjetivan los estudiantes su experiencia de reingreso asociadas como núcleo común, al reconocimiento y contención junto con una pluralidad de intereses y demandas de apoyo ante sus condiciones particulares de existencia.

## SOCIABILIDAD Y EL OFICIO DE ALUMNO

La reflexión sobre el oficio de alumno se visualizó en la investigación educativa y social bajo el horizonte de poder disciplinario del dispositivo pedagógico. De ahí que en la escuela, en tanto maquinaria, se despliegan procesos de socialización en el que se articularían con singularidad y de acuerdo al momento histórico, no solo saberes, sino formas de subjetivación (Alvarez Uria y Varela, 1991). Junto a esta perspectiva foucaultiana, y los aportes de Bourdieu (1975, 1998), vigentes aún en la investigación educativa en torno a procesos de clasificación y etiquetamiento del sujeto/estudiante en base a su condición social; en Perrenoud (1996) se retomó, entre otros autores, la preocupación por el oficio de alumno, centrado en la acción pedagógica para el aprendizaje de reglas de juego. Dicho aprendizaje se expresa en relación con el tiempo (propio de los horarios en el tiempo escolar, ritmos de cursada, etc.), una relación con los espacios privado y público (objetivado en distancias de la esfera personal y social en la interacción escolar), y una relación con los saberes.

El trabajo de campo realizado en los CESAJ permitió construir evidencias en torno a un proceso complejo y zigzagueante (de idas y vueltas) de construcción social e institucional y apropiación de reglas implícitas que regulan en la comunicación pedagógica las interacciones de los adolescentes. Dichos procesos se despliegan bajo un reconocimiento emocional-afectivo que habilitan, a pesar de persistir con trayectorias escolares intermitentes, la conformación de un oficio de alumno con una asistencia más regular, mayores capacidades para aprender a estudiar y un restablecimiento de la autoconfianza. La misma redundaría en mejores condiciones para su inclusión y desempeño ante las exigencias académicas del ciclo superior de la educación secundaria, al que ingresarían los estudiantes al finalizar su trayecto por los CESAJ.

Bajo un mismo sentido, en las ER se configurarían cambios radicales en la subjetividad de los estudiantes cercanos al egreso, propio de los que llegan a finalizar los estudios secundarios, luego de transitar con trayectorias intermitentes y discontinuas (Briscioli, 2013), caratuladas según Machado Pais (2007) como yo-yo (de ida y vuelta), menos fluidas y modeladas, por crecientes inconstancias, fluctuaciones, discontinuidades, reversibilidades, movimientos auténticos de vaivén (p. 26). En dichos estudiantes, los cambios de las formas de escolarización, según las narrativas docentes, se caracterizarían por una mayor regularización de la asistencia escolar, menores hitos de conflictividad y mayor concentración en clase, una cuestión crítica en las instancias iniciales de reingreso.

No obstante, a diferencia de lo registrado en los CESAJ, los 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 ante las experiencias sociales de injusticia en diferentes esferas de su vida social. Dichas capacidades, propio de lo que denomina Sen (2000) estados valiosos orientados a una mayor libertad y bienestar



individual, 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.

En los estudiantes de los BP también se observarían, de acuerdo al relato de sus docentes, cambios en la subjetividad en línea a la configuración de un oficio, en tanto en el reingreso prima inicialmente mayor ausentismo y esquemas de acción regidos por conductas individuales con prácticas aprehendidas de la tradición escolar. En este marco, la configuración del oficio de alumno devela procesos de resistencia cultural e impugnación de reglas de juego aprehendidas en anteriores experiencias educativas, junto con el aprendizaje de regulaciones institucionales y una asistencia regular a clases. Dichos procesos, al igual que los estudiantes de los CESAJ y las ER, se consolidarían hacia los últimos años de una cursada sesgada por la intermitencia y el abandono, como fenómenos persistentes en sus trayectorias.

Es decir, los procesos de sociabilidad que se instituyen en los BP intervienen junto a una retórica dialógica con críticas radicales al poder, en la fabricación de una identidad colectiva por las maneras de hablar con otras narrativas, y actuar propios del capital militante (Poupeau, 2007; Gluz, 2013) lo cual acarrea la capacidad de reconocerse a sí mismos y ser reconocidos como parte de esa misma comunidad. De todos modos, esta configuración del oficio de alumno no es factible de transferir de modo uniforme al conjunto del estudiantado que transita por estas organizaciones, primando en ciertos casos estrategias y lógicas de acción con un interés instrumental, puesto en la finalización de los estudios secundarios o el acceso a empleos de mayor calificación.

En definitiva esta fabricación de nuevas identidades colectivas no es sin fisuras. En las representaciones de dichos estudiantes se corrobora esta tendencia. En los mismos, si bien subyacen valoraciones de su experiencia escolar ligadas a una oportunidad para ampliar su horizonte de conocimientos o la posibilidad de implicación en espacios assemblearios, también se expresan ciertas brechas con la narrativa y retórica docente

## SOCIABILIDAD, INTEMPERIE Y O REFUGIO SOCIAL

Como resultado de la investigación realizada, cabe considerar ciertos modos de cómo los estudiantes subjetivan la experiencia de reingreso y los procesos de sociabilidad, asociada al sentido de la intemperie (Dubet y Martuccelli, 1998)<sup>18</sup> o de refugio social. Sin ser opciones excluyentes, las mismas, de acuerdo al

18. Esta visión sobre la intemperie tiene como antecedente el estudio sobre la experiencia escolar (Dubet y Martuccelli, 1998) en su análisis acerca del colegio invadido y los problemas de disciplina que escapan al dominio estrictamente escolar. Del mismo modo se presenta en los estudios de Kessler (2002) sobre la experiencia y la incapacidad de injerencia y desborde del trabajo docente.

contexto institucional y las narrativas de estudiantes y docentes, dan cuenta de una *tensión* entre procesos de destitución de la autoridad pedagógica y el traspaso de violencias múltiples a la vida escolar; y la valoración del espacio/escuela por un sentido de protección y diferenciación entre el adentro y el afuera, en similitud a los efectos del santuario del programa institucional (Dubet, 2007). Vamos por partes.

El sentido de intemperie como indefensión (Duschatzky, 2007) aparece en los relatos de los jóvenes con cierto paralelismo a sus vidas cotidianas, asociado a procesos de desinstitucionalización, como sentimiento de derrumbe y desdibujamiento de fronteras con el afuera, o de desfundamiento (Dubet y Martuccelli 2000; Corea y Lewkowicz, 2010). En ciertos casos, dicha intemperie se expresa en escenas críticas de vida y muerte, como emergentes de violencias físicas y simbólicas (Wieviorka, 2001) que se traslada al ámbito de las instituciones.

También, el refugio tendría sentidos diferenciados dadas la singularidad de la experiencia de reingreso y la implicación institucional de los estudiantes. La escuela como refugio se configuraría en los estudiantes de CESAJ y las ER, como resultado de relaciones próximas, asociadas a la hospitalidad y reconocimiento emocional, junto a casos anómalos de reconocimiento jurídico moral, aunque la implicación de dichos estudiantes en espacios de participación institucional (como Consejos de Convivencia o Centros de Estudiantes) resulta de cierta exterioridad, librada a situaciones excepcionales con una baja sostenibilidad en el tiempo.

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 los incluye bajo un ethos militante (Longa, 2017) y les da cabida como jóvenes en su participación ciudadana. En definitiva, 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 a una espacio de sociabilidad común, sintiéndose incluidos y reconocidos institucionalmente.

## A MODO DE CIERRE

En este artículo se analizaron una serie de *indicios* acerca de singularidad que adoptan las experiencias de reingreso de adolescentes y jóvenes en los CESAJ, ER y BP, como alteraciones que se producen en los procesos de sociabilidad y la configuración del oficio de alumno, que dichos estudiantes subjetivan bajo un sentido *de ser parte*, como expresión de cierta filiación, pertenencia social y revinculación con la cultura, con su historia (Carballeda, 2013, p. 4).



Dichos indicios dan cuenta de modificaciones particulares del lazo social (fuerte y débiles) (Granovetter, 1973),<sup>19</sup> considerando una perspectiva múltiple de la socialización (Lahire, 2006), diferentes condiciones de re-escolarización y formas de reconocimiento (Honneth, 1997), en una tensión entre exclusión e inclusión, y posibilidades subjetivas con rupturas en sus cursos de vida. En este marco, se abren nuevos desafíos pedagógicos y organizativos para pensar desde un plano político e institucional, no solo en modos de fortalecer las condiciones de escolarización que alteran el formato escolar tradicional, con mayores dispositivos intersectoriales que exceden la órbita escolar y que incidan de modo más gravitante en las trayectorias escolares que se reproducen con intermitencia y abandono. 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 en el sentido de agencia como indicadores para una ciudadanía democrática, a partir de su reconocimiento, y una efectivización de derechos bajo un horizonte de mayor igualdad y justicia educativa.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, F. y Terigi, F. (2015). *Experiencias de cambio en la escuela secundaria con foco en las políticas destinadas a la reinserción y permanencia de los jóvenes en la escuela en América Latina y en Europa*. Madrid: Eurosocial.
- Alvarez Uria, F. y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Editorial La Piqueta.
- Ampudia, M. (2010). Movimientos sociales, sujetos y territorios de la educación popular en la Argentina de la década del 2000. En *Trabajadores y Educación*. Buenos Aires: Buenos libros.
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educação e Pesquisa*, 36(especial), 77-91.
- Bayón, M. y Saravi, G. (2019). La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias. *Desacatos 59 Desigualdades: subjetividad, otredad y convivencia social en Latinoamérica*. México: Centro de Investigaciones y Estudios superiores de Antropología Social.
- Besnard, P. (1998). Anomia y fatalismo en la teoría durkheimiana de la regulación. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (81), 41-62. Monográfico: Cien años

19. Los aportes de Granovetter (1973), retomados de estudios sobre capital social y organizaciones sociales (Forni, 2004), diferencian lazos débiles que suponen una aproximación a puentes en una red, de menos cercanía y círculos socialmente distintos, de lazos fuertes que unen a personas de un entorno social próximos. En la investigación realizada en base a esta categorización se construyen diferentes hipótesis en torno a diferentes formas o estilos, con que se reconfigura el lazo social en los adolescentes y jóvenes que transitan por los CESAJ, las ER y los BP.

- de la publicación de *El Suicidio*, de Emile Durkheim. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social. *Notes provisoires. Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, (31).
- Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (1998). Las categorías del discurso profesoral. *Revista Propuesta Educativa*, 9. Buenos Aires: FLACSO/Novedades Educativas.
- Braga, R. (2003). Procesos de exclusión e inclusión social de jóvenes en el contexto urbano brasileño: un análisis de trayectorias de violencia y estrategias de resistencia [Tesis doctoral] Universidad Complutense de Madrid.
- 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] Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Carballeda, A. (2013). La intervención social en los escenarios actuales. Una mirada al contexto y el lazo social. *Margen, Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (68), 1-5. Universidad Nacional de La Rioja.
- Castel, R. (1999). *La metamorfosis de la cuestión social. Crónica de un asalariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Lo que es estar aburrido: Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi y D. Korinfeld (comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- De la Garza, E. (1992). *Crisis y sujetos sociales en México*. México: Miguel A. Porrúa. Delgado, J. (coord.).
- De la Garza, E. (1995). *Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Di Leo, P. F. y Camarotti, A. (2013). *Quiero escribir mi historia*. Buenos Aires: Biblos.
- Di Leo, P. F. y Camarotti, A. (2017). Relatos biográficos y procesos de individuación juveniles en barrios marginalizados de Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1021-1034. DOI:10.11600/1692715x.1521530082016
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 39. Universidad Complutense de Madrid.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Colección Debate Social. Madrid: Editorial Complutense. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- Durkheim E. (1897). *Le suicide. Étude de sociologie*. Paris: Félix Alcan.
- Durkheim E. (2008). *La división del trabajo social*. Buenos Aires: Gorla.
- Durston, John. (2000). *¿Qué es el capital social comunitario?* Santiago de Chile: División de Desarrollo Social.



- Duschatzky, Silvia. (2007). *Maestros errantes. Experiencias sociales a la intemperie*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I., Britos, A. y Núñez, Pedro. (2007). *Más allá de la crisis. Visiones de alumnos y profesores de la escuela secundaria*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Espindola Ferrer, F. (2013). Grietas en el tejido social. Experiencias biográficas de jóvenes montevideanos desde los lugares del espacio social. [Tesis doctoral] Colegio de México.
- Feldman, S. et al. (2002). *Sociedad y sociabilidad en la Argentina de los 90*. Buenos Aires: Biblos-UNGS.
- Fernandez, F. y Herzog, B. (2011). Axel Honneth. Estaciones hacia una teoría crítica reconocitiva. En A. Honneth, *La sociedad del desprecio*. Madrid: Editorial Trotta.
- Forni, P., Siles, M. y Barreiro, L. (2004). ¿Qué es el capital social y cómo analizarlo en contextos de exclusión? Research Report No. 35, Julian Samora. Research. Institute [online] Michigan State University.
- Fraser, N. (2006). La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. En N. Fraser y A. Honneth, *Redistribución o reconocimiento*. Madrid: Editorial Morata.
- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía: La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Frigerio, G. (2016). *Tener o no tener lugar*. Montevideo: Editorial Azafrán.
- Gluz, N. (2013). Alternativas escolares en movimientos sociales y procesos de subjetivación política. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales (UBA).
- Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380.
- Guemureman, S. (2015). Las políticas de seguridad dirigidas hacia adolescentes y jóvenes: planes, programas y acciones tendientes al gobierno y gestión de la juventud vulnerable. En *Políticas penales y de seguridad dirigidas hacia adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Rubinzal-Culzoni.
- Graziano, M. F. (2016). Estamos para ayudarte: una etnografía sobre la construcción de pequeños juicios en la administración judicial para Menores en la Ciudad de Buenos Aires. [Tesis de doctorado en Antropología] Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Hegel, G. W. F. (1996). Fenomenología del espíritu (Trad. Wenceslao Roces). México: Fondo de Cultura Económica.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Hunter, Ian. (1998). *Repensar la escuela: subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Kessler, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Buenos Aires: IIPE UNESCO.



- Kessler, G. (2004). De proveedores, amigos, vecinos y barderos. Acerca del trabajo, delito y sociabilidad en jóvenes del Gran Buenos Aires. En S. Feldman et al., *Sociedad y sociabilidad en la Argentina de los 90*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Kessler, G. (2007). Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 283-303.
- Kessler, G. y Di Marco, S. (2013). Jóvenes, policía y estigmatización territorial en la periferia de Buenos Aires. *Espacio Abierto*, 22(2), 221-243, Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.
- Kiel, L. (2017). La teoría de los discursos: una herramienta caleidoscópica Facultad de Psicología. Buenos Aires: UBA/Secretaría de investigaciones. Anuario de Investigaciones, XXIV.
- Krichesky, M. (coord.). (2007). *Escuelas de Reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos*. Buenos Aires: Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Krichesky, M. y Giangreco, S. (2021). La experiencia de reescolarización en la educación secundaria: aportes de la investigación en nuevos formatos educativos. En Cecilia Brunetto et al., *Escuela, trayectorias y territorio*. Buenos Aires: UNIPE.
- 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] Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Edición Bellaterra.
- Lahire, B. (2012). De la teoría del hábitus a una sociología psicológica. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 14. Veracruz Universidad Veracruzana.
- 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, Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia en sí. En J. Larrosa, *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Las ediciones de la Piqueta.
- Longa, F. (2017). *Formas organizativas y ethos militantes*. Buenos Aires: Teseopress/ Instituto Gino Germani.
- Machado Pais, J. (2007). Chollos, chapuzas y changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro. Barcelona: Anthropos. Buenos Aires: UBA/Editorial Teseo.
- Mafesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icaria.
- Maneiro, María. (2010). 'Ponete en nuestro lugar, también'. Articulaciones identitarias a partir de un estudio de caso en un Movimiento de Trabajadores Desocupados del Frente Popular 'Darío Santillán'. En *I Encuentro del Grupo de Trabajo de CLACSO "Anticapitalismo & Sociabilidades Emergentes"*. Managua. CLACSO.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- McLaren, P. (1989). *La vida en las escuelas*. México: Siglo XXI.



- Mead, George. (1957). *Espíritu, persona y sociedad desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires: Paidós.
- Modonesi, M. (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismo y subjetivación política*. Buenos Aires: CLACSO/Prometeo Libros.
- 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 en Ciencias Sociales] FLACSO, Argentina.
- Nuñez, P. (2010). *Política y poder en la escuela media. La socialización política juvenil en el espacio escolar*. [Tesis de grado en Ciencias Sociales] Universidad Nacional General Sarmiento IDES.
- Nuñez, P. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario/CLACSO.
- 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 en educación] Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Perrenoud, Philippe. (2006). *El oficio de alumno y el trabajo de enseñar*. Madrid: Editorial Popular.
- Poupeau, F. (2007). *Dominación y movilizaciones: estudios sociológicos sobre el capital militante y el capital escolar*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Putnam, R. (1993). The prosperous community. M. y Edwards, B. Escape from politics? Social capital and public life. *The American theory and the social*, 4(13), 35-42.
- Quevedo, L. (2008). *Identidades, jóvenes y sociabilidad una vuelta sobre el lazo social en democracia*. IFHC Instituto Fernando Henrique Cardoso y el CIEPLAN. Corporación de Estudios para Latinoamérica. San Pablo Brasil y Santiago de Chile.
- Saravi, G. (2008). *Mundos aislados: segregación urbana y desigualdad en la ciudad de México*. *Revista Eure*, XXXIV(103), 93-110, Sección Artículos. Universidad de Santiago de Chile, Chile.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Simmel G (2002). *Cuestiones Fundamentales de la Sociología*. Barcelona: GEDISA.
- Simmel G. (2014). *Sociología: Estudios sobre las formas de socialización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sorj, B. y Martuccelli, D. (2008). *Las transformaciones del lazo social*. En *El desafío latinoamericano: cohesión social y democracia* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008, pp. 1-70. ISBN: 978-85-7982-079-3. <http://books.scielo.org>
- Terigi, F., Vaillant, D. y Perazza, R. (coords.). (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina Estudio de Políticas inclusivas. El reto de la inclusión escolar*. Madrid: Eurososial. OEI.
- Terigi, F., Briscioli, B. y Toscano, A. (2012). *La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos. Aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectorias escolares*. Session 0: Social inequalities and secondary education: Theories, methods and research findings, en el marco del Second ISA Forum of Sociology. Justicia Social y Democratización. Buenos Aires, Argentina.



- Tiramonti, G. (2008). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En G. Tiramonti y N. Montes (comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- Vassiliades, A. (2014). El discurso oficial en la Argentina (2003-2013): Trabajo docente e igualdad. *Cuadernos de Pesquisa*, 44(154), 1012-1027. Fundação Carlos Chagas. San Pablo.
- Wacquant, L. (2010). *Las dos caras de un gueto. Ensayos sobre marginalización y penalización*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Wahren, J. (2020). Bachilleratos populares en Argentina: educación desde los movimientos sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, 33(47). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Montevideo.
- Weiss, E. (2015). Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México. *Educ. Pesqui*, 41(num. Especial), 1257-1272.
- Wieviorka, M. (2001). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. *Espacio Abierto*, 10(3), julio-septiembre. Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Zelmanovich, Perla. (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.

Recepción: 3/11/2021

Aceptación: 15/11/2021