

**DOSSIER / DOSSIER**

*El nivel medio de educación: Una cuestión a ser resuelta en la región*

**Personalización y escuela secundaria: dinámicas de escolarización en diferentes grupos sociales**

Personalization and Secondary School: Schooling Dynamics in Different Social Groups

---

**Sandra Ziegler**

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Argentina)

**Mariana Nobile**

Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

**Resumen**

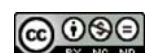
El artículo se basa en los resultados de dos investigaciones que dan cuenta de una serie de cambios en los modos de efectivizar la escolarización secundaria de los jóvenes provenientes de diferentes sectores sociales. En el mismo se presentan los procesos de personalización identificados en tanto estrategia para la escolarización en contextos signados por la desigualdad. El análisis aborda instituciones orientadas a la formación de elites que desarrollan el programa de Bachillerato Internacional, y un conjunto de escuelas que recibe a jóvenes, mayormente de sectores socioeconómicamente pobres, que han quedado fuera de la secundaria. Más allá de las profundas distancias y diferencias identificadas indaga las continuidades en torno a los procesos de personalización de las relaciones entre docentes y alumnos que serán el centro del análisis.

**Palabras clave:** Escuela secundaria; Personalización; Escuelas de reingreso; Bachillerato internacional.

**Abstract**

The article is based on the results of two investigations that account for a number of changes in the modes of secondary schooling effectuate young people from different social sectors. In the same processes are identified in both strategy customization for schooling contexts marked by inequality. The analysis deals with institutions for training elites who develop the International Baccalaureate program, and a set of schools that welcomes young people, mostly from poor economic sectors that have been out of high school. Beyond the distances and differences identified deep continuities inquires about customization processes of relationships between teachers and students that will be the focus of analysis.

**Key Words:** secondary school – personalization – school for returning students – international baccalaureate



## Introducción

Es un consenso en el campo educativo que el nivel medio es hoy un ámbito clave. La escuela secundaria está atravesada por las demandas de la universalización y por una serie de controversias en cuanto al imperativo de su modificación a la vez que es identificada como la esfera legítima de integración de la población juvenil. Afectada por los cambios que impone su obligatoriedad relativamente reciente, la necesidad de revisión de su tendencia histórica excluyente y de su formato escolar que favorece el despliegue de una dinámica expulsiva, la escuela secundaria se encuentra actualmente ante un mandato opuesto al de sus orígenes en tanto se le demanda favorecer la inclusión escolar. En dicho proceso también se encuentran en revisión sus sentidos y la orientación de la labor pedagógica que este nivel educativo efectiviza. Estos requerimientos se producen en un contexto de cambios estructurales y profundos que devienen del escenario de reconfiguración de la institucionalidad moderna que redefine los propósitos de la institución escuela.

El presente artículo procura analizar una serie de dinámicas indagadas a partir del desarrollo de dos investigaciones que, desde diferentes perspectivas, han registrado una serie de cambios en las escuelas que implican transformaciones en los modos de efectivizar la escolarización de los jóvenes provenientes de diferentes sectores sociales durante su paso por la escuela secundaria. (1) En el mismo abordamos los procesos que denominamos como “personalización”. Dichos procesos son identificados en escuelas de características diferenciadas y constituyen una estrategia que posibilita la escolarización efectiva de los jóvenes en contextos signados por condiciones de desigualdad. Las reflexiones desarrolladas resultan del cruce de los resultados de sendos trabajos de investigación que se propusieron abordar la escolarización en el nivel medio aproximándose a grupos sociales muy dispares. Más allá de las profundas distancias y diferenciaciones identificadas, que dan cuenta de la dinámica de fragmentación del sistema educativo, hemos registrado una serie de continuidades dentro de estas diferencias que en esta oportunidad serán el centro de nuestro análisis.

Al referirnos a la personalización aludimos al proceso mediante el cual los profesores sostienen una labor de acompañamiento y seguimiento de carácter relativamente permanente en torno a los procesos de escolarización y de aprendizaje de los estudiantes. Aludimos aquí a la labor de acompañamiento que comprende tanto dimensiones de corte cognitivo, como también el conjunto de los compromisos y tareas más amplias que competen al logro de una escolaridad de acuerdo a lo que la escuela secundaria demanda (asistencia, construcción al estudio, establecimiento de relaciones vinculares con los pares y los profesores, etc.). En síntesis, por personalización referimos a la instauración de un vínculo pedagógico entre profesores y estudiantes en pos de favorecer la escolaridad que se concreta bajo formas muy diversas como: clases de apoyo, tutorías, actividades personalizadas, pero más que la presencia de los dispositivos mencionados lo que otorga entidad y valor a la personalización deviene del vínculo entablado entre profesores y estudiantes que se caracteriza por la disponibilidad y compromiso entre unos y otros.

Los procesos de personalización que caracterizamos han sido identificados en medios sumamente disímiles. Por una parte, en el entorno de escuelas que procuran la formación de sectores de elite, especialmente en un conjunto de instituciones que se proclaman como establecimientos que demandan elevadas exigencias académicas a sus estudiantes y reciben alumnos de sectores medio-altos y altos. Abordaremos en particular una serie de escuelas que

privilegian el dictado de un curriculum con orientación internacional y bilingüe que se encuentra regulado por un sistema externo de exámenes: el Bachillerato Internacional.(2)

Por otra parte, se analiza la experiencia de variación en el formato escolar tradicional que presenta la experiencia de las llamadas “Escuelas de Reingreso” (ER), (3) en la Ciudad de Buenos Aires, las cuales orientan su acción a un grupo particular de la población juvenil que había quedado por fuera del sistema educativo. Estas escuelas constituyen una oferta educativa para aquel segmento de la población entre 16 y 18 años que presenta trayectorias discontinuas en la escolarización secundaria, población que proviene mayormente de sectores socioeconómicamente pobres.

Nos proponemos describir ambos casos para luego analizar las similitudes y diferencias que se dan entre los mismos, reflexionando acerca de los procesos desarrollados en estas escuelas secundarias al implementar estrategias de personalización a fin de, por un lado, garantizar la inclusión en el sistema educativo, y por el otro, la reproducción de una posición privilegiada en el espacio social.

### **La personalización en los sectores altos, procesamiento del riesgo y reaseguro de la reproducción**

En el presente apartado revisaremos las dinámicas identificadas en tres instituciones de nivel secundario pertenecientes al sector privado orientadas a los sectores altos. (4) Estas escuelas, entre algunas de sus características salientes, desarrollan una estructura de acompañamiento de los estudiantes tendiente a favorecer la escolaridad. Los establecimientos además de seguir el curriculum nacional se encuentran enrolados en el Programa del Bachillerato Internacional (BI). En Argentina la presencia del BI se concentra en escuelas con orientación internacional, de corte competitivo y cosmopolita (Tiramonti, 2004; Ziegler, 2004). Estas escuelas funcionan básicamente en el contexto de un circuito de educación privada en donde el reclutamiento educativo es cada vez más selecto de acuerdo a las condiciones económicas de las familias. El BI se ha expandido y ha logrado posicionarse como una opción que goza de status en el circuito educativo orientado a los sectores altos, pese a que los títulos que expide son escasamente reconocidos para el ingreso a las universidades locales. De modo que se trata más bien de un título que porta cierto valor simbólico entre los sectores altos, pero que no efectiviza otras posibilidades concretas a sus egresados en el propio país. Las escuelas que pertenecen al BI deben atravesar una serie de exigencias para sostenerlo. Además de cumplir con el pago de aranceles y responder a parámetros de evaluación institucional, se someten a un doble control para permanecer en el mismo: la acreditación por la que deben atravesar para constituirse como una escuela BI y las evaluaciones externas de los estudiantes. La aprobación de estos últimos son condición *sine qua non* para que los alumnos reciban la acreditación correspondiente al diploma del BI. (5)

De acuerdo a los datos de nuestra investigación, la aplicación de estos exámenes se combina con una fuerte estructura de acompañamiento de los estudiantes para favorecer su escolaridad en el marco de escuelas que se autodefinen como de “elevada exigencia académica”. En este sentido, hemos identificado que las instituciones abordadas privilegian una forma de promoción de los estudiantes ofreciendo un acompañamiento exhaustivo de los alumnos. Esta modalidad está vinculada con los sistemas de selección académica de los estudiantes que sustentan los establecimientos. Por promoción de los estudiantes hacemos referencia a los mecanismos institucionales que concretan la función selectiva que efectivamente desempeñan todas las instituciones educativas. En este caso en particular indagamos los medios que

instrumentan para seleccionar, diferenciar y legitimar a aquellos que efectúan su recorrido escolar en estas escuelas orientadas a la preparación de grupos selectos.

Los mecanismos de acompañamiento mencionados generan un consenso extendido entre los docentes. La cotidianidad escolar organizada y garantizada por los adultos que prestan permanentemente colaboración hacia los jóvenes señala un modo de disponer de una serie de recursos para el tránsito por la escolaridad. Así, se advierte la colaboración de un sistema que está “al servicio” de los estudiantes y prevé las ayudas necesarias. En estos casos, registramos un seguimiento minucioso de los profesores en cuanto al proceso de aprendizaje de los estudiantes en cada asignatura. La estructura de acompañamiento está además muy presente en el conjunto de la actividad escolar, ya sea mediante las tutorías, las clases de apoyo, los informes a las familias, etc. El acompañamiento es percibido en términos generales como favorable, las estrategias de seguimiento de los aprendizajes resultan auspiciosas para el público de estas escuelas que celebra los entornos más acotados y próximos. Para comprender la anuencia que generan en los profesores estas prácticas de acompañamiento, resulta interesante el concepto de *poder pastoral* de Foucault (1996) que alude a las técnicas específicas orientadas hacia los individuos y que tiene como meta gobernarlos de modo continuo y constante. Se trata de un poder individualizador, en donde la metáfora del pastor remite a quien guía y conduce incondicionalmente a su rebaño para asegurar su salvación.

En síntesis, las dinámicas caracterizadas dan cuenta del funcionamiento de un modo de procesar la selección y promoción de los alumnos mediante estructuras en donde la competencia está dada con sí mismo y con el grupo de semejantes (que no han disputado por el acceso al establecimiento con otros externos) dado que el criterio monetario para el pago de las elevadas matrículas de las escuelas es el requisito que prima a la hora de definir la inclusión. El acompañamiento se produce con la ayuda de profesores involucrados en dicho proceso y en los resultados obtenidos por sus estudiantes.

Cabe destacar que el sistema del BI también produce efectos en aspectos de corte subjetivo e idiosincrático de los docentes. En las entrevistas los profesores señalan el papel que desempeñan como entrenadores de sus estudiantes y la responsabilidad que asumen en la medida en que el rendimiento de sus alumnos proporciona indicios acerca del propio desempeño docente. Estos procesos dan lugar al despliegue de una serie de prácticas, hábitos y también sentimientos en relación al trabajo y los estudiantes. A modo de ejemplo en las entrevistas dos docentes de Historia de una escuela relataban su ansiedad en el mes de enero por conocer las notas de sus alumnos (cuando los evaluadores externos publican las calificaciones de los alumnos), así una de ellas describía que estando de vacaciones “*bajaba de la montaña para chequear casi a diario su mail en un locutorio en búsqueda de las notas de los chicos*”. Otra profesora de Biología manifestaba su alegría y también la “*amargura*” cuando los cursos no rendían como ella esperaba. En este sentido, señalaba que hay diferencias según los grupos, “*tuve alumnos que estudian como locos y es un placer acompañarlos en la preparación y otros a los que casi no les importa o que en la semana donde se concentran los exámenes llegan agotados y de pronto no rinden tan bien*”. Resulta contundente que algunos profesores se auto describan como “entrenadores” para estos exámenes, donde parecerían asemejarse a quienes preparan para competencias de alto rendimiento. Los profesores de estas escuelas son evaluadores a su vez evaluados a través del rendimiento de sus estudiantes; así la normalización, la vigilancia y la instauración de relaciones de saber y poder son puestas en juego mediante su labor y el control que ejercen como docentes hacia sus estudiantes. Al mismo tiempo, profesores y estudiantes están relativamente emparentados al someterse a la mirada y el dictamen de un sistema de

evaluación externo que los ubica en una posición subordinada. La jerarquía y asimetría que presupone todo proceso de evaluación resulta móvil en un sistema en el que los docentes mantienen una relación asimétrica con sus alumnos, mientras que ellos también son objeto de evaluación y quedan ubicados, por ende, en una posición de subordinación con respecto al sistema externo de evaluación del que forman parte.

En el marco de esta dinámica las escuelas organizan procesos de seguimiento exhaustivo para garantizar una performance “exitosa” de sus alumnos que son quienes dirimen mediante los exámenes su “capacidad” y también el prestigio de sus profesores y de la escuela en cuestión. Sin embargo, por momentos, hay situaciones que acontecen en las escuelas en las cuales estas ayudas se extreman y parecerían lindar, según los profesores, con una protección desmesurada que cuestionan. La colaboración que supone el acompañamiento fue identificada en diferentes situaciones relevadas en nuestro trabajo de campo que abarcan desde la multiplicidad de mecanismos de apoyo ligados a los aprendizajes para garantizar la aprobación de los estudiantes de los exámenes internacionales, hasta la ayuda en la cotidianeidad que para algunos profesores es vista como “excesiva” y que hace que *“estos chicos tengan todo servido”*. Al respecto una profesora señala: *“Aquí los chicos tienen todo organizado, desde el horario de clase, las fechas por anticipado, siempre sabrán de antemano todo, y los adultos están para ordenarles la vida”* (Profesora de Literatura).

A partir de esto último algunos profesores se interrogan si no sería necesario acotar en el tiempo el mantenimiento de los estudiantes en estos sistemas. Los profesores remiten a la metáfora de esos espacios protegidos como “burbujas” y se preguntan cómo sus estudiantes sortearán esos ámbitos para insertarse en otros espacios (por ej. los estudios de nivel superior). Según nuestros entrevistados, las disposiciones que generan en los estudiantes la personalización parecerían no ser sencillas de abandonar en pos de la incorporación en otros espacios que se rigen bajo modalidades masivas y con dinámicas selectivas y excluyentes. En estos últimos, parecería que se pone en juego la habilidad desarrollada por los estudiantes para “subsistir” en entornos que exigen autonomía, y que contrastan con la personalización en la medida en que en ésta, en oposición a las estructuras despersonalizadas y masivas, se proporciona en mayor medida el sostén necesario para sortear la selección que plantea el sistema educativo.

En síntesis, la experiencia a la que hacemos referencia en las escuelas que desarrollan el BI da cuenta de la conformación de enclaves que preparan a los estudiantes para aprender y ensayar la competencia, al tiempo que instauran un espacio de protección que favorece una trayectoria controlada y con colaboraciones de modo que los estudiantes no se “desvíen” de la propuesta escolar y arriben a las metas planteadas.

### **La personalización en las ER: la búsqueda de la reinclusión educativa**

*“...acá vos atendés casos puntuales, Juan es Juan y tenés que atender el problema de Juan, [...] no es esa cosa así abstracta del alumno. ...son pibes que vienen, vamos a ser sintéticos, de fracasos escolares y amerita una atención personalizada...”* (Director).

*“...acá es ‘el alumno fulano de tal’, ¿no? Y... otra cosa fundamental es el grupo reducido, el grupo reducido en el que el chico realmente se siente protagonista...”* (Directora).

Estas frases enunciadas por los equipos directivos de algunas ER de la Ciudad de Buenos Aires dejan en evidencia un mandato que circula por estas instituciones educativas: por un lado, el poner el foco en la inclusión de estos jóvenes que transitaban experiencias de fracaso

en el sistema, por el otro, que el medio para lograrla es a través de la construcción de relaciones cercanas y personalizadas con quienes retornan a la escuela. La concreción de este tipo de relaciones se da parcialmente por las características estructurales del formato escolar en reingreso; pero si bien éstas son condición necesaria, se vuelve necesario que los miembros de los equipos docentes asuman ciertos rasgos a la hora de desempeñar su labor.

Como fue señalado al inicio de este trabajo, las ER presentan ciertas variaciones respecto del formato escolar tradicional de secundaria, variaciones introducidas con el propósito de “subsananar” algunos de los rasgos más expulsivos del secundario. Entre las características estructurales de las ER podemos observar: el tamaño pequeño de las escuelas y de las clases; la contratación docente por medio de cargos, lo cual habilita otras formas de trabajo docente al interior de la escuela, que no se agota en el tiempo frente a alumnos, sino que se presuponen horas institucionales para trabajar en proyectos particulares, atender consultas o sostener charlas con los alumnos; el cursado por medio de trayectos formativos personalizados, aspecto novedoso de las ER que permite desmontar la promoción por año, instalando la promoción por materias, lo cual habilita que cada estudiante, en función de sus progresos y las materias aprobadas previamente en otras instituciones, vaya cursando el plan de estudios de reingreso según sus necesidades y ritmo personal; la conformación de espacios de tutorías, clases de apoyo y talleres: éstos constituyen espacios de trabajo entre docentes y alumnos que van más allá de la clase tradicional, permitiendo realizar un seguimiento de los alumnos y sus rendimientos académicos. Por otra parte, el espacio de taller se propone introducir contenidos no contemplados por el curriculum enciclopédico tradicional de secundaria, a la vez que generan otras formas de relacionarse entre los estudiantes y entre éstos y los docentes a cargo de estos espacios.

Estas condiciones estructurales del formato en la ER modifican algunos aspectos de la gramática escolar, que tiene efectos en los tipos de relación que es posible construir en las escuelas secundarias. La propia organización de éstas (curriculum enciclopédico, contratación por horas cátedra, entre otros aspectos) provoca que las interacciones y las relaciones entre los docentes y sus alumnos no encuentren continuidad y se vean fragmentadas, no permitiendo un conocimiento mutuo (Hargreaves, 2000). La posibilidad de que los docentes transcurran más tiempo en las escuelas, que cuenten con espacios para trabajar contenidos fuera de la clase tradicional, el tamaño pequeño que permite que “todos se conozcan”, la construcción de trayectos formativos personalizados, que obliga a un seguimiento cercano para revisar si es necesaria su redefinición, son todos elementos que van trastocando la configuración vincular propia del secundario.

Ahora bien, lo señalado hasta aquí lleva a que el encuentro entre docentes y alumnos tenga lugar, pero la mera coexistencia en un espacio durante un tiempo determinado no necesariamente conduce a la construcción de relaciones y vínculos cercanos y estrechos entre los distintos actores. Es aquí donde es necesario analizar qué otro tipo de elementos intervienen en la construcción de relaciones de conocimiento mutuo entre docentes y alumnos. La impronta que los directivos le dan a estas escuelas, la socialización de los mismos docentes volviéndose “docentes de reingreso”, la prevalencia de miradas docentes que “suspenden” los prejuicios asociados con la población juvenil de sectores populares que a su vez han sufrido “fracasos” en el sistema, junto con la valorización del esfuerzo que hacen estos jóvenes –tanto en el interior como por fuera de la escuela-, lleva a que los docentes afronten de otro modo su labor en estas instituciones a fin de mostrarse “disponibles” para trabajar con los estudiantes.

Comencemos por señalar el proceso de selección de los directivos de las ER, el cual asume características diferenciales que las impregnan de una impronta particular a estas instituciones. Para su selección se implementó un mecanismo de entrevistas entre aquellos que cumplieran con los requisitos necesarios para la asunción de un cargo de este tipo (aprobación del curso de ascenso), a fin de proponerles la dirección a aquellos que contaran con cierta trayectoria de trabajo con sectores desfavorecidos, pero que a la vez demostraran un fuerte compromiso con la inclusión educativa de los jóvenes de estos sectores. Este mecanismo de selección de los directores de las ER llevó a que se pautaran formas centradas fuertemente en el “buen trato” hacia los alumnos, esto es: manejarse constantemente de manera respetuosa, escuchar a los alumnos, acompañarlos en su escolarización, explicarles las veces que sea necesario, no tomarse como personales las agresiones, entre otros. Esto lleva a que tenga lugar un proceso particular de socialización y selección docente, que va modelando el perfil de docente de reingreso (Arroyo y Poliak, 2011).

Por otro lado, el mandato de “no juzgar” a estos jóvenes por sus experiencias previas, lleva a una “suspensión”(6) de las miradas estigmatizadoras que suelen prevalecer sobre los jóvenes de sectores pobres –miradas que circulan socialmente, las cuales con frecuencia son azuzadas por los medios de comunicación masiva, asociando jóvenes pobres con delincuencia (Kaplan, 2009). Esta suspensión de los estigmas lleva a que los docentes asuman una actitud de confianza frente a los alumnos, la cual no está basada en ninguna certeza, sino en las expectativas acerca del comportamiento del otro (Simmel, 2010). Esta actitud puede ser entendida como confianza “social” o “diluida”, la cual “se refiere al otro en general, se extiende más allá de aquellos a los que conocemos personalmente” (Sandoval, 2011: 145), actitud que está fuertemente asociada a la suspensión de estigmas y prejuicios, al otorgar el beneficio de la duda a aquellos extraños con los que entramos en contacto (Putnam en Sandoval, 2011).

Por tanto, entre los miembros de los equipos docentes de las ER tienden a circular ciertas miradas acerca de sus estudiantes, que ponen el foco en los “esfuerzos” que estos jóvenes realizan para seguir sosteniendo su escolarización secundaria. Lo interesante es observar que ese esfuerzo no se circunscribe a lo meramente académico, sino que hay una valorización de lo que hacen estos jóvenes por fuera de la institución, al combinar escuela con trabajos –mayormente precarios-, responsabilidades familiares y domésticas –maternidad y paternidad temprana, cuidado de otros familiares, como hermanos o padres enfermos-, por ejemplo.

Simmel señala que “...la representación mutua que se forman dos personas [...] al encontrarse en un mismo contexto social, aunque parezca forma huera, simboliza el conocimiento mutuo que constituye la condición previa de toda relación” (Simmel, 2010: 27-28), es decir, la condición primera para sostener un trato con alguien. La suspensión de los prejuicios estigmatizadores que rondan socialmente a esta población, junto con el foco en los esfuerzos, delinean la representación necesaria para que los docentes estén disponibles para entablar una relación con sus alumnos. Relación que se concreta con aquellos jóvenes que logran asumir las características que los docentes valoran –ese esfuerzo y compromiso para sacar adelante su escolarización. Por ende, esta estrategia de personalización que se da en estas escuelas logra ser exitosa sólo con aquellos jóvenes que logran volverse estudiantes de las ER.

La construcción de relaciones cercanas, de interacciones respetuosas que se preocupan tanto por cómo afrontan la vida escolar estos jóvenes, sino también su vida extraescolar, va conformando en los estudiantes una experiencia escolar gratificante que tiene fuertes

implicancias para el sostenimiento de la escolarización. Por un lado, colabora con los procesos de gobierno escolar, minimizando el conflicto al interior de las escuelas. Por otro lado, vemos que se da a la par un proceso de reconocimiento de esos jóvenes, negado en instancias educativas previas, y que tienden a subsanar cierto proceso de invisibilización social. Los relatos de los estudiantes contraponen sus experiencias escolares anteriores donde prevalecía la indiferencia, e incluso el maltrato, por parte de los profesores, a otras que ponen el foco en la atención, el compromiso y el buen trato recibido en reingreso. Uno podría decir, junto con Honneth (2011), que las personas poseen diferentes grados de vulnerabilidad frente a la invisibilización. La invisibilidad por la que son afectadas personas de ciertos sectores sociales los lleva a sentir que efectivamente no son percibidos por los otros –en este caso, los docentes, la institución escolar-, constituyendo una forma sutil de humillación que tiene efectos en los procesos de integración educativa y social. Las ER buscan alcanzar la inclusión educativa de estos jóvenes por medio de interacciones que subsanen esos procesos de invisibilización social que la institución escolar les había negado previamente.

Es así que diferentes elementos entran en juego para la concreción de relaciones entre docentes y alumnos, pudiendo observar que la personalización en estas escuelas resulta un medio que colabora en la construcción de determinadas pautas de conducta al interior de la escuela, al mismo tiempo que renueva el compromiso de los estudiantes con el sostenimiento de su escolarización.

### **La personalización perseguida: confluencias y divergencias en los diferentes sectores sociales**

Los procesos identificados en estas escuelas dan cuenta de una reorientación respecto de los modos vinculares y el acompañamiento académico que habitualmente ha caracterizado a la educación secundaria. En trabajos anteriores (Tiramonti y Ziegler, 2008) hemos señalado la tendencia de la escuela media a sostener un sistema de promoción desregulado de sus alumnos, en tanto estos quedan librados a sus propios recursos en el transcurso de la escolaridad. Esta dinámica se estructuró en tanto este nivel en sus orígenes estuvo ligado a un propósito selectivo y excluyente, orientado a un sector restringido de la población. La dinámica desregulada permitía entonces efectuar la selección y jerarquización social mediante la vía escolar.

Es sabido que sortear los escollos que plantea la escuela con los propios medios disponibles resulta ante todo beneficioso para aquellos que cuentan con un “stock” de recursos extraescolares. En nuestro trabajo advertimos un proceso en donde las escuelas instituyen estrategias de personalización y acompañamiento dejando de lado las dinámicas desreguladas que caracterizaron “tradicionalmente” a las escuelas medias en vistas a promover la escolaridad más allá de la intervención de otros recursos extraescolares. Por ende, la personalización sostiene una apuesta diferente que tiende a establecer una proximidad y encauzamiento de los obstáculos presentes en la escolaridad. Resulta factible entonces advertir escuelas regidas por sistemas desregulados que presuponen que son los alumnos quienes gestionan exclusivamente por sus propios medios su paso por la escuela y otras que presentan un esquema de acompañamiento más personal sobre cada uno de los estudiantes, como los casos aquí caracterizados. En este tipo de esquemas la labor docente desarrollada por las instituciones se enuncia como estando “al servicio” de la escolarización de estos estudiantes. En lugar de que cada uno de ellos ponga en juego sus recursos para sobrevivir en la “contienda” escolar y que la institución funcione por sus propios carriles sin preocuparse demasiado por sus resultados, estas instituciones reorientan el trabajo de los docentes



haciendo que su labor sea la de estar disponibles para acompañar las trayectorias y reducir los factores que puedan intervenir en su “desviación”.

Procurando identificar algunos procesos en común entre las instituciones indagadas cabe señalar que la personalización no está estrictamente asociada a un sector social particular, (7) sino que se sostiene como el medio que permite perseguir diferentes propósitos en relación con el papel que cumple la escolaridad en los distintos grupos sociales. Vemos aquí que se trata de una dinámica que cobra entidad en grupos que presentan cualidades de “cierre social” (Parkin, 1964) (8) ya sea a los efectos de retener una posición adquirida (como en las instituciones orientadas a los sectores de elite) o por encontrarse en enclaves específicos viéndose inmersos en situaciones de pobreza (como es el caso de las ER).

En ambos casos se trata de una dinámica de repliegue que prepara para actuar en un contexto “hostil”, pese a que las dificultades que encuentran cada uno de los grupos evidentemente no resultan homologables. Sin embargo, la búsqueda de la personalización resulta la estrategia desarrollada para afrontar la escolaridad ante un ambiente que impone ciertos obstáculos y elevadas exigencias de diferente magnitud y gravedad que se deben afrontar en cada caso.

En los establecimientos orientados a los sectores de elite la personalización deviene en una estrategia que permite sortear la escolaridad en instituciones, donde los estudiantes se someten a la validación de sus cualidades académicas mediante un sistema de exámenes externo. Allí la personalización cumple el papel de acompañar esta experiencia escolar y también desarrollar una propuesta más “amigable” que opera a modo de amparo frente al rigor de los exámenes y la elevada competencia que exigen los mismos. De hecho, el acompañamiento se instaura en escuelas que socializan a los jóvenes en una dinámica que exagera la competitividad. (9) Aquí la personalización constituye una estrategia en pos de favorecer la consagración escolar de estos grupos, condición que resulta un aporte importante para el mantenimiento de las posiciones adquiridas o disputadas.

La personalización en las ER oficia como un medio que favorece la inclusión en una esfera que se instala social y políticamente como la legítima para que los jóvenes estén, y que resulta válida para insertarse en otras esferas más amplias de lo social. Atendiendo a jóvenes a los que el sostenimiento de la escolarización se les vuelve dificultosa por la competencia de otras esferas de responsabilidades como las familiares y las laborales, la personalización genera, por un lado, un fuerte acompañamiento en las tareas escolares, pero por otro, y tal vez más relevante aún, un cambio en las autopercepciones que refuerzan la sensación de agencia de estos sujetos, promoviendo así un mayor involucramiento en la vida escolar.

Este tipo de estrategias parecieran también acotar los grados de incertidumbre que debe afrontar la institución escolar. En los procesos de personalización registramos un modo de sobrellevar aquellos riesgos que podrían conducir a que las trayectorias escolares no transcurran por los carriles esperados. Es así que es posible observar a la personalización como un mecanismo de regulación de las conductas de los distintos actores escolares. Se trata de una tecnología de la seguridad en donde los sujetos, en cierto modo, se encuentran gobernados y resultan gobernables según rigen los “mercados de la seguridad” (Palamidessi, 1998) al estar insertos en una red estable en la cual vincularse. Los procesos de acompañamiento procuran reducir lo incierto e inestable al configurar un suelo más previsible en donde hay otros que comparten, preparan y acompañan el tránsito por las experiencias “turbulentas”. No se trata así de una experiencia a “puro riesgo”, asumida individualmente, sino más bien de tomar un riesgo con el auxilio de otros. Las experiencias de personalización

identificadas se despliegan en condiciones de homogeneidad en tanto se registran en grupos estrechos tanto en extensión como en relación con sus orígenes y procedencias sociales.

En ambos casos es factible reconocer que se busca garantizar cierta posición en el espacio social. En un escenario de “inconsistencia posicional” (Araujo y Martuccelli, 2011), (10) tanto los sectores más favorecidos se ven obligados a desarrollar estrategias que garanticen el mantenimiento de su posición privilegiada, como los jóvenes de sectores populares que, al haber quedado fuera del sistema educativo, buscan alcanzar el título secundario como medio mínimo y necesario para garantizar cierta inserción en el ámbito laboral y social. De modo que la personalización deviene en una estrategia instaurada a los efectos de minimizar los riesgos de distinta magnitud que se plantean en los diferentes enclaves sociales caracterizados.

### **A modo de cierre**

Las investigaciones realizadas en escuelas secundarias que atienden a diferentes sectores sociales nos permitió evidenciar la implementación de ciertas estrategias similares para lograr la escolarización “exitosa” de sus estudiantes, pero respondiendo a objetivos muy disímiles. Tal vez, la diferencia primordial en ambos grupos analizados es que la estrategia de personalización se da, en un caso, como un mecanismo de reproducción de la posición de privilegio, circunscribiendo la sociabilidad escolar y la competencia con el mismo sector social; mientras que en el otro caso, habilita la reinserción educativa que permite volver a participar por un lado de la esfera pública que representa la escuela como institución, pero a la vez, como credencial que habilita salir de la endogamia de un entorno de pobreza, para comenzar a participar de otras esferas, fuera del “barrio”, en algunos casos.

Por tanto, la personalización constituye una estrategia con finalidades diferentes: para consolidar el cierre y para posibilitar la apertura. En los contextos indagados es incierto si logran su cometido. Las escuelas orientadas a los sectores altos se cuestionan la efectividad de un medio “tan cuidado y sobre protegido”, en las ER plantean si la personalización permite sortear los obstáculos para la inserción social efectiva. Sin embargo, se trata de la dinámica registrada en tanto modo de confrontar con los procesos excluyentes del sistema educativo, a pesar de que sigue operando el proceso de selección, en uno y otro sector social.

Ante la tensión planteada en un contexto de ampliación de derechos (donde la obligatoriedad de la escuela secundaria es un indicador de tal ampliación) y frente a escenarios de incertidumbre en cuanto a las inserciones sociales y laborales de los jóvenes, la personalización resulta una de las estrategias desarrolladas por una serie de instituciones educativas a los fines de lograr la escolarización de los jóvenes, minimizando los condicionantes y formatos escolares que generan niveles notorios de exclusión escolar.

Nuestros datos señalan además que la personalización se despliega en espacios donde las prácticas (tanto de los profesores como de los estudiantes) se encuentran mayormente prefiguradas y exige niveles de regulación y control pronunciados, en tanto las conductas de los sujetos no quedan estrictamente libradas a una serie de “voluntades aisladas”. De modo que en los espacios analizados habría escaso margen para desarrollar acciones no prefiguradas. Ya sea por la regulación impuesta por los exámenes, las indicaciones de los equipos directivos y/o los acuerdos de trabajo institucional hay una serie de orientaciones que ofician acotando lo imprevisible y ordenando las prácticas que se desarrollan en estas escuelas. En este contexto, la personalización es un medio para el encausamiento de las trayectorias escolares esperadas. Esta orientación de las acciones, comprende tanto a los

profesores como a los estudiantes, constituyendo formas de gobierno sobre la actividad cotidiana a fin de transitar la escolaridad en tiempos de incertidumbre, en donde los mecanismos de reproducción social y las esferas de socialización no están claramente prefiguradas.

Generar espacios de acompañamiento parecería ser el medio instaurado para afrontar un tiempo signado, para unos, por la tiranía de la necesidad, para otros, por la disputa por el mantenimiento de las posiciones detentadas. En estos escenarios tan dispares y desiguales las escuelas reinventan los modos a través de los cuales se efectúa el proceso contradictorio de procesar la selección social al tiempo que sostienen una promesa de futuro para un grupo cada vez más amplio.

## Notas

(1) Este trabajo se basa en una selección de los resultados obtenidos en los siguientes trabajos: Ziegler, S. (2012) “Docentes de la elite, elites docentes: la configuración de la labor pedagógica y de una comunidad de profesores para la formación de los sectores privilegiados”, tesis doctoral presentada en el Doctorado en Ciencias Sociales (FLACSO Argentina); Nobile, M. (2011) “Los vínculos entre docentes y alumnos en las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires: análisis de una estrategia de personalización”, tesis presentada en la Maestría en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural (IDAES – UNSAM).

(2) El BI se presenta como una red global de escuelas orientadas por una organización central (Organización del Bachillerato Internacional - IBO) que comparten un curriculum similar, estándares de evaluación y libros de textos. La Organización del Bachillerato Internacional se fundó en Ginebra en 1968, como una fundación educativa sin fines de lucro. Contó con el reconocimiento del European Council y goza de estatus consultivo en la UNESCO. Hoy en día cuenta con 755.000 estudiantes y 3300 escuelas distribuidas en 141 países (<http://www.ibo.org/es/facts/schoolstats/>). Desde los inicios el programa ganó reputación como un programa de excelencia.

(3) Las Escuelas de Reingreso entran en funcionamiento en el año 2004, y son la resultante de una política de inclusión en el nivel secundario, respondiendo a la condición de obligatoriedad de este nivel promulgada en el distrito porteño en el año 2002 (Ley 898). Busca atender a un porcentaje de la población en edad escolar, menor de 18 años, que no está asistiendo al nivel secundario.

(4) Los datos se desprenden del trabajo de campo desarrollado en el año 2010 en establecimientos de nivel medio de dependencia privada de la Provincia de Buenos Aires. Se entrevistaron en profundidad a sus autoridades y a 24 profesores de diferentes asignaturas.

(5) De todos modos vale especificar que no todas las escuelas de dependencia privada orientadas a los sectores altos ponderan la opción por los exámenes de este tipo. Los estudios sobre la elección escolar y los procesos de fragmentación educativa han dado cuenta que hay diferenciaciones entre las escuelas que podrían presuponerse del mismo “tipo”, así algunas familias optan por escuelas privadas que presenten ciertos signos de status y distinción, pero que no sometan a sus hijos a estos sistemas de exámenes externos. (Ver: Del Cueto, 2007; Villa 2012; Rodríguez Moyano, 2012).

(6) Como veíamos en Nobile (2011), esa “suspensión” tiene lugar al menos por un tiempo, el cual equivale a la apuesta que los docentes realizan por la escolarización de sus estudiantes, la cual se sostiene mientras los alumnos demuestran esfuerzo y compromiso en el sostenimiento de su escolarización.

(7) Incluso, uno podría señalar que la misma no refiere sólo a un fenómeno local. David Hartley trabaja este proceso de “personalización” en los discursos del “management” educativo, especialmente en Gran Bretaña. Ver Hartley (2004; 2007).

(8) La categoría “cierre social” fue acuñada inicialmente por Weber (1944) y retomada por Parkin (1964). Mediante la misma se alude a los mecanismos de repliegue que desarrollan los grupos sociales como modo de preservación de las posiciones adquiridas. Emplear el concepto de cierre social en enclaves favorecidos y en los sectores más pobres se vincula con las dinámicas que se observan ante los procesos de segregación. Dichos procesos dan cuenta de la conformación de grupos aislados e internamente cada vez más homogéneos tanto en el espacio social como en los enclaves territoriales. Cabe señalar que el repliegue mencionado es producto y produce al mismo tiempo procesos de fragmentación social pronunciados.

(9) Ver Ziegler (2012)

(10) Por “inconsistencia posicional” los autores entienden aquel “...sentimiento de que todo puede, todo el tiempo, cambiar. Se trata de una preocupación posicional permanente, una actitud cotidiana de inquietud que refleja una sociedad atravesada por sentimientos plurales de inestabilidad. La inconsistencia posicional es una inquietud multiforme, plural en sus fuentes, por lo general constante, que da lugar a una atmósfera de preocupación posicional común a un gran número de individuos situados en distintos estratos sociales” (Araujo y Martuccelli, 2011: 168)

## Referencias bibliográficas

ARAUJO, K. y MARTUCCELLI, D., “La inconsistencia posicional: un nuevo concepto sobre la estratificación social”. En Revista CEPAL 103, Santiago de Chile, 2011.

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

DEL CUETO, C. , *Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de familias residentes en countries y barrios cerrados*. Buenos Aires: Prometeo, 2007.

FOUCAULT, M. , *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós, 1990.

HARGREAVES, A., “Mixed emotions: teacher’s perceptions of their interactions with students”. En *Teaching and Teacher Education* 16, 2000.

HARTLEY, D. , “Management, leadership and emotional order of the school”. En *Journal of Education Policy*, Vol. 19, N° 5, Taylor & Francis Group, 2004.

HARTLEY, D. , “Personalization: The Emerging “Revised” Code of Education? En *Oxford Review of Education*, Vol. 33, N 5, Taylor & Francis, 2007.

HONNETH, A. , “Invisibilidad. Sobre la epistemología moral del ‘reconocimiento’”. En HONNETH, A., *La sociedad del desprecio*. Madrid: Ed. Trotta, 2011.

KAPLAN, C. , *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila, 2009.

NOBILE, M. , “Los vínculos entre docentes y alumnos en las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires: análisis de una estrategia de personalización”, tesis presentada en la Maestría en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural (IDAES – UNSAM), *mimeo*, 2011.

PALAMIDESSI, M., “La producción de los sujetos de la educación: el ‘gobierno económico’ y la gestión del riesgo en las sociedades de seguridad”. En *Revista Propuesta Educativa*, n°19, Año 9, diciembre, Buenos Aires: FLACSO - Ed. Novedades Educativas, 1998.

PARKIN, F. , “El cierre social como exclusión”. En Parkin, F., *Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa*. Buenos Aires: Espasa Calpe, 1964.

RODRÍGUEZ MOYANO, I. “Capital cultural y estrategias educativas de las clases altas de la Ciudad de Buenos Aires”. En ZIEGLER, S. y GESSAGHI, V. (2012), *Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*. Buenos Aires: Manantial, 2012

SANDOVAL, M., “La confianza de los jóvenes chilenos y su relación con la cohesión social”. En *Última Década* N° 34. Valparaíso: CIDPA, 2011.

SIMMEL, G. [1908], *El secreto y las sociedades secretas*. Madrid: Sequitur, 2010

TIRAMONTI, G. y ZIEGLER, S., *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós, 2008.

VILLA, A. “Educación y destino en clave intergeneracional”. En ZIEGLER, S. y GESSAGHI, V. (2012), *Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*. Buenos Aires: Manantial, 2012

ZIEGLER, S., “Docentes de la elite, elites docentes: la configuración de la labor pedagógica y de una comunidad de profesores para la formación de los sectores privilegiados”. Tesis doctoral presentada en el Doctorado en Ciencias Sociales (FLACSO/ Argentina), *mimeo*, 2012.