



CAPÍTULO V

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS JUVENILES: EL DESAFÍO DE INTERPELAR Y SENTIPENSAR A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Mariangeles Calvo

Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina

INTRODUCCIÓN

La institución escolar ha estado signada por un supuesto que la reconoce como la garante de toda certeza. No solo se le asigna la responsabilidad de garantizar la integración e igualdad social, sino que además se la carga de cierta institucionalidad que parecería tener una

respuesta a todo. Una institucionalidad que regula prácticas y discursos desde sus propios dispositivos, impactando de lleno en las propias subjetividades de niñas, niños y jóvenes que la habitan a diario.

Además de considerarse a la escuela como institución responsable de educar, contener y alojar, prevalece un enfoque inclusivo sobre la educación. Hablar de educación inclusiva implica referirnos a una perspectiva ético-política que no se restringe a una matriz burocrática administrativa, sino que, por el contrario, carga con una matriz política, es decir, tensiones, intereses, acuerdos y disputas que hacen que esa inclusión educativa sea difícil de habitar diariamente. Decimos esto, porque prevalece una tensión entre los objetivos de inclusión y las intervenciones y trayectorias reales de los sujetos que conforman al campo educativo.

Por lo tanto, el objetivo de este capítulo es más que compartir análisis teóricos-metodológicos y ético políticos sobre lo que ha significado el trabajo empírico desarrollado en el marco del proyecto de tesis doctoral. Nos proponemos además una revisión desde nuestras propias trayectorias y autobiografías escolares. Buscamos reflexionar sobre el carácter productor y reproductor de la escuela más allá de supuestos teóricos, incitando a incluir al lector/a en una autorreflexión sobre las múltiples formas a partir de las cuales todos contribuimos y participamos en la configuración de desigualdades persistentes (Tilly, 2000).

Interrogarnos sobre las trayectorias educativas juveniles y sobre la matriz política que aloja instituciones y prácticas de los agentes, nos lleva a bucear en los modos de nombrar y habitar la experiencia escolar, encontrando etiquetamientos y clasificaciones binarias que prevalecen en el campo educativo, a pesar de los avances conquistados en términos de enfoques de derechos. Resultan de estos la opresión y discriminación de grupos que en el discurso se nombran como los “nuevos públicos” incluidos en el sistema educativo, pero que en lo real enfrentan padecimientos, negaciones y frustraciones materiales y subjetivas.

El capítulo se divide en tres apartados, un primer apartado que busca reflexionar sobre la relación desigualdad y trayectorias educativas juveniles. En este sentido, se consideran las transformaciones que ha enfrentado la educación secundaria en Argentina junto con el avance de un enfoque de derechos en la orientación de la política pública educativa. Intentaremos poner en discusión las múltiples formas a partir de las cuales, más allá de la apuesta de inclusión integral y expansión de la obligatoriedad, las juventudes continúan acumulando desventajas, sin existir transformaciones relevantes en términos materiales y subjetivos, en sus condiciones de vida (Reygadas, 2008).

En el segundo apartado proponemos un análisis desde una matriz política, considerando el sentido que orienta las prácticas y las disputas de poder que pueden perpetuar desigualdades educativas que devienen en sociales, o bien alentar a la transformación y redefinición de prácticas y sentidos desde un horizonte de lo común. Por último, el tercer apartado busca una revisión crítica de aquellos avances en términos de enfoques de inclusión educativa, dejándonos el desafío de revisar y revisarnos en nuestras propias trayectorias y vivencias,

para comenzar a disputar aquellos vacíos que no se nombran y resultan incómodos, trayendo serios impactos en las juventudes y en sus modos de vivir y sentir.

No se presentan conclusiones cerradas, sino reflexiones que buscan alentar a un autoanálisis²⁹ (Bourdieu, 2006) de las propias experiencias y con ello de las futuras líneas de indagación e intervención en el campo educativo.

DESIGUALDAD Y TRAYECTORIAS EDUCATIVAS JUVENILES: HACIENDO CUERPO LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

La educación se constituye como uno de los temas más discutidos al interior de la política pública. En el caso argentino, algunas investigaciones centran sus estudios en los alcances y limitaciones de programas y proyectos socio educativos, además de interrogarse en esta línea teórica y en clave histórica, sobre la tensión controversial: educación inclusiva-desigualdad social. Esto tiene que ver con que el carácter democratizador e integral de la educación es puesto en revisión, en tanto las realidades escolares y no escolares, denotan barreras en el acceso, permanencia y condiciones de egreso al sistema educativo por parte de sectores específicos.

En este sentido, los estudios sobre trayectorias escolares y/o educativas aportan a los análisis recientes en torno a los límites o posibilidades, condiciones de acceso y restricción a derechos por parte de Niñas Niños Adolescentes y Jóvenes (NNAyJ) que hacen cuerpo al sistema educativo, junto a otros actores que lo vivencian a diario.

El análisis de las trayectorias juveniles carga de un enfoque relacional a las reflexiones en torno a las políticas de inclusión educativa llevadas a cabo en dicho campo. En este sentido, numerosos sistemas estadísticos, entre ellos SITEAL (Sistema de Información de Tendencias educativas en América Latina) CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) entre otros, expresan los impactos y transformaciones dados en el sistema educativo a partir de este tipo de políticas públicas, mencionando niveles de aumento o disminución de la deserción escolar a partir de variables de género, edad, estrato social. Dichos estudios de corte cuantitativo contribuyen a los análisis de los impactos de las políticas públicas, sin profundizar en aspectos que refieren a la cuestión relacional (Mayer y Nuñez, 2016) es decir, a las experiencias de estos jóvenes, a sus tránsitos, así como también a la forma en que estos habitan la escuela haciendo cuerpo distintos dispositivos, espacios, es decir, la gramática escolar que ordena discursos, prácticas y subjetividades (Yuni y Meléndez, 2018).

Flavia Terigi (2007) sostiene que hablar de trayectorias educativas requiere establecer una distinción entre trayectorias reales y trayectorias teóricas en el campo escolar. Esto quiere

²⁹ Bourdieu no se refiere a un análisis psicológico, sino que pone el acento en la importancia de revisar la propia experiencia de vida, desde las motivaciones personales, los deseos, las búsquedas. Diremos nosotras, los encuentros y desencuentros, lo vivido.

decir que hablar de trayectorias implica mucho más que mencionar o describir tránsitos escolares, en tanto, si bien los jóvenes pasan gran tiempo de su cotidianidad en la escuela, comparten, aprenden y se vinculan en otros espacios y entornos. Asimismo, es pertinente explicitar que referirnos a trayectorias es también posicionarnos desde un enfoque sobre la política pública educativa, reconociendo el necesario acercamiento a los sujetos para visibilización y nombramiento de sus propias experiencias, algo que implica vislumbrar aquellos vacíos que se corporizan en caminos y recorridos que lejos de ser lineales incluyen biografías³⁰.

En el campo educativo estas trayectorias son diversas y sumamente heterogéneas, resulta interesante interrogarnos respecto a cuanto ha acompañado o facilitado estos tránsitos, la política pública educativa, según objetivos y alcances. No nos referimos solo a una dimensión material que, por supuesto es necesaria en términos de recursos que sostienen la estrategia pedagógica, incluimos además la dimensión subjetiva, considerando que la trayectoria educativa no se construye de manera natural o biológica, sino que implica una construcción social. En este punto, la escuela cobra un lugar relevante, en tanto, en la forma en que produce y reproduce sentidos y prácticas puede potenciar – o no- subjetividades que impliquen lo afectivo, el cuidado, participación de los y las jóvenes y valorización de sus propios recorridos y saberes. Estamos hablando de algo que va más allá de la trayectoria individual y se propone una problematización sobre la desigualdad social, sobre la forma en que prevalecen supuestos de una escuela tradicional, que operan reproduciendo desigualdades persistentes que como refiere Tilly (2000) “perduran de una interacción social a la siguiente, con especial atención a las que persisten a lo largo de una carrera, de toda una vida y una historia organizacional” (p.20). Las categorías para el autor explican lo que muchos análisis expresan como diferencias entre talentos o esfuerzos individuales; los pares categoriales que fijan desigualdades desde pares binarios como hombre/mujer, blanco/negro, ciudadano/extranjero, entre otros, se institucionalizan, por ejemplo, en la institución educativa, en las prácticas y discursos de los actores que conforman al campo escolar. No nos referimos solo a profesionales, funcionarios públicos, también a los y las jóvenes y sus familias; por esto, el interés radica en preguntarnos sobre el carácter productor y reproductor de la institución escolar desde un enfoque relacional que se preocupe por la desigualdad social, manifiesta en una desigualdad de posiciones y no solo de oportunidades (Dubet, 2012). En tanto, opera histórica y sistemáticamente una mirada del otro que resulta en interacciones que impactan sobre las formas en que se transita la experiencia escolar.

³⁰ Elizabeth Jelin, contribuye con sus aportes al método y dimensión analítica de las narrativas. La autora en sus estudios rescata la categoría de trayectorias desde un estudio de las temporalidades en las narrativas personales producidas en diversos contextos de enunciación. Define a la narrativa como acto privado o expresión en la esfera pública y a las enunciaciones como no neutrales sino condicionadas. Consideraremos entonces al testimonio -desde el aporte de la autora- como instrumento de construcción de la identidad y no como meros relatos informativos.

Como especificamos en la introducción se presentan en Argentina importantes avances en términos de conquistas de enfoques de derechos y propuestas de políticas de inclusión educativa. En el periodo que va del año 2003 al año 2015 se establecen una serie de transformaciones relevantes en el sistema educativo argentino, por ejemplo, la conquista de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 en el año 2006, la cual modifica de manera sustancial la composición de la matrícula escolar llevando a una masificación del sistema educativo (Gluz y Moyano, 2018) Dicha ley trae como cambio principal la expansión de la obligatoriedad en el nivel secundario (lo que en algunos países se denomina nivel medio) siendo responsabilidad del Estado garantizar la escolarización de un conjunto de jóvenes, aspecto que se refuerza y acompaña con la implementación del Plan Nacional de Educación Obligatorio del año 2009, el cual configura la creación de edificios, mejoras en infraestructura, entre otros aspectos. Es decir, no se habla solo de garantizar el acceso igualitario y gratuito a una educación de calidad, sino también la permanencia y egreso de estos jóvenes, incluso la continuidad de estudios universitarios o terciarios si así lo deseasen.

La ley de Educación Nacional se vincula al enfoque de derechos que reorienta a la política pública educativa en términos de Promoción y Protección de Derechos de NNAyJ (Ley Nacional 26.061) algo que no sólo define a la educación como derecho fundamental, sino que sostiene y fundamenta su principio democratizador. Dichas transformaciones que buscan universalizar y democratizar a la educación llevan a la implementación de políticas sociales que buscan garantizar la inclusión educativa de aquellos sectores que poseen mayores desventajas y que históricamente han sido excluidos del sistema escolar. Podemos mencionar interesantes programas que se planificaron en este periodo y que continúan hasta la actualidad, la característica principal que asumen es el vínculo con el sistema educativo, algo que deviene de la ampliación que tuvo la política social desde la conquista del enfoque de derechos mencionado (Gluz y Moyano, 2018).

La expansión de la obligatoriedad en el nivel secundario trajo a las escuelas lo que algunos autores llaman “nuevos públicos”, aquellos jóvenes que por diversas situaciones veían restringido el acceso y permanencia en el sistema escolar. Para mencionar un ejemplo, la Asignación Universal por Hijo (en adelante: AUH)³¹ generó un impacto importante en la trayectoria educativa de jóvenes entre 13-17 años que retornaron a la escuela, un grupo etario que históricamente presentó dificultades para permanecer escolarizado (Paz, 2020) Sin

³¹ La Asignación Universal por Hijo fue creada en 2009 (decreto 1602/09) bajo el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner. Tiene entre sus objetivos la ampliación de la cobertura de las asignaciones familiares bajo la perspectiva de complementar la lógica de protección social orientada a los hijos/as menores de 18 años –a excepción de casos de discapacidad, en los que no se presenta límite de edad–, cuyos padres se encuentran sin trabajo, se desempeñan en la economía informal, empleadas domésticas o monotributistas sociales. Se encuentra orientada a la protección de niñas/os, adolescentes y jóvenes (NNAyJ) desde la perspectiva de derechos y brinda el aporte de un ingreso para las familias, inscribiéndose en la esfera de ANSES (Administración Nacional de Seguridad Social). Se trata de una prestación no contributiva que implica un quiebre con las políticas de seguridad social que la anteceden. (Gabrionetti *et al.*, 2019)

embargo, en la actualidad un 13% de jóvenes no cobra la AUH, cuestión que incide en las posibilidades de acceder al sistema escolar por parte de determinados sectores.

A partir de estos indicadores nos preguntarnos ¿En qué condiciones se da el retorno a la escuela? ¿qué pasa con aquellos jóvenes a los que estos programas no llegan? ¿Cómo recibe la escuela a estos “nuevos públicos”? ¿Cómo transitan estos adolescentes y jóvenes su escolaridad? ¿se acompañan sus trayectorias?

Tal como refieren Mayer y Nuñez (2006):

[...] el mundo académico ha avanzado en matizar la eficacia social y simbólica de la educación en los trayectos personales y laborales con el grupo social, étnico, religión, orientación sexual (...) mientras científicos ven la participación de los sistemas educativos en la producción de la desigualdad, los agentes sociales continúan identificándolos con mayores niveles de igualdad (p.1).

Ambos autores reconocen que tanto los educandos como sus familias continúan apostando a la educación. En nuestra investigación los y las jóvenes manifiestan que les gusta la escuela porque es un espacio de encuentro con amigos (objetivo de socialización de la institución escolar) así como también, la necesidad de estudiar para poder insertarse laboralmente en un futuro no muy lejano. Sin embargo, acompañaremos los análisis de los autores y diremos que dicha apuesta a la educación se ve trascendida por un conjunto de variables que condicionan esa apuesta, la ponen en jaque e incluso restringen las posibilidades de permanencia y egreso, aspectos que no tienen que ver solo con una dimensión material sino, sobre todo, con la dimensión subjetiva.

En entrevistas los y las jóvenes refieren que las lejanías espaciales territoriales impactan en las ganas de asistir a la escuela, así como también en el tiempo dedicado a estudiar, siendo que algunos realizan largos tramos para poder llegar a la institución, en tanto, una de las principales características que presentan las escuelas públicas ubicadas en el centro y barrios aledaños de la ciudad de La Plata (Buenos Aires, Argentina) es la composición heterogénea de sus matrículas, las cuales están compuestas por estudiantes pertenecientes a distintas zonas de la ciudad. Por otra parte, se manifiesta un cuestionamiento reiterado a las estrategias pedagógicas utilizadas por los profesores; algo que los y las jóvenes refieren experimentar con gran aburrimiento, considerando que se dictan temas que poco tienen que ver con su cotidianeidad. Mencionan con ímpetu aspectos que remiten a los criterios y formas de evaluación, centrándose en los arduos y tediosos trayectos que implica presentarse a un examen final, libre o de una materia adeudada; refieren que deben recurrir a la escuela en horarios específicos en busca del profesor, consultar contenidos y buscar material. Algo que se complejiza si consideramos que muchos de estos jóvenes no viven cerca de la institución escolar y que presentan responsabilidades laborales y familiares. Pensemos en aquellos adultos que se acercan para retomar materias adeudadas y debe realizar este recorrido luego de años sin presentarse en la escuela y con un retorno colmado de dudas y miedos.

Tanto ese adulto como las y los jóvenes enuncian que el desconocimiento absoluto de los profesores sobre sus propios tránsitos escolares es un obstáculo al momento de rendir, algo que se vive con mucha incomodidad y malestar, frente a momentos donde, por ejemplo, se les pregunta sobre temas que nunca han trabajado o leído previamente.

Quizás algunos de los lectores de este capítulo no logran dimensionar como algo engorroso el hecho de tener que presentarse a rendir un examen final, sin embargo, nuestro trabajo empírico denota que esta experiencia cotidiana ha llevado a varios de los estudiantes entrevistados a dejar de asistir a la escuela o en algunos casos a pedir el cambio de institución. Desistiendo desde el cansancio y la recurrente sensación de fracaso, algo que los lleva a elegir con sobra de fundamentos no querer volver a pasar por dicha situación. Por otro lado, las situaciones de acoso escolar aparecen también como motivo de no retorno a la escuela o alejamiento de esta, la angustia al tener que presentarse en un establecimiento que –según sus experiencias– los recibe de manera hostil por parte de compañeros, profesores u autoridades es recurrente en sus relatos.

Observamos también que el cuidado aparece como variable a profundizar desde una perspectiva de género e inclusive intergeneracional, siendo que muchas adolescentes y jóvenes hoy día operan como cuidadoras de hermanos y referentes afectivos o familiares. Si bien hemos relevado estas situaciones en hombres y mujeres se presenta con mayor intensidad en mujeres jóvenes limitando su posibilidad de permanecer en la escuela o continuar estudiando. Es reiterado esta experiencia en hogares constituidos por madres e hijos, dicha característica se presenta como un dato relevante siendo que de 20 entrevistas realizadas el 50 % de los entrevistados pertenecen a hogares conformados por una referente familiar mujer que se constituye en sostén económico del hogar, estableciéndose como parte de la organización familiar cotidiana una lógica de cuidado a nivel intergeneracional, siendo las niñas y adolescentes quienes asumen este rol intrínsecamente relacionado con los modos en que se configuran las trayectorias educativas.

Cuando hablamos de este conjunto de aspectos y características que hacen a las experiencias de los y las jóvenes no estamos hablando de tránsitos dados en cualquier escuela, nos referimos a escuelas públicas secundarias de la ciudad de La Plata, cuyas organizaciones se diferencian según ubicación territorial, especialidad y reconocimiento. Asimismo, se distinguen de la dinámica organizacional que presentan instituciones privadas, las cuales han aumentado su oferta e ingreso de estudiantes paradójicamente en escenarios de masificación del sistema educativo con la llegada de nuevos públicos.

La universalización y democratización como refieren Mayer y Nuñez (2016):

[...] no siempre se tradujeron en experiencias escolares gratificantes, sino que, por el contrario, tuvieron lugar nuevas formas y expresiones de desigualdad que tornan necesario considerar no sólo las dimensiones socioeconómicas sino los usos sociales de la diferencia y diversidad cultural que legitiman jerarquías y producen nuevos clivajes en la diferenciación social (p.2).

Resulta interesante el planteo de los autores, quienes sostienen que no toda diferencia se configura como una desigualdad, así como tampoco la reivindicación de la diversidad resulta siempre en la culminación de distancias sociales. Muy por el contrario, cada uno de estos aspectos, puede alentar a la desigualdad; en el caso de la inclusión educativa el hecho de poseer una titulación de nivel secundario actualmente no es garantía de obtener una inserción laboral, en tanto, frente a la complejidad que asume el aumento de la oferta de titulaciones y su competencia, hoy día importa más la escuela en la que se realiza la trayectoria escolar media o secundaria.

Si nos referimos a los méritos la mayoría de los grupos y sobre todo las clases medias altas o elites aplican distintas estrategias de reconocimiento que garantizan mayores competencias, como, por ejemplo, la elección de los circuitos escolares. Es decir, todos tenemos acceso a la educación pública obligatoria en los niveles primario y secundario en Argentina, sin embargo, las condiciones de los trayectos escolares se vinculan específicamente a la desigualdad social, siendo que prevalecen según Mayer y Nuñez (2016):

[...] formas sutiles e invisibles en las que el origen social acompaña a las personas a lo largo de su trayectoria y que se manifiestan en las expectativas con las que transitan su escolarización y se transforma en fronteras simbólicas que trazan diferentes itinerarios que incluso pueden ser vividos como elecciones por las personas (p.3).

En relación con las narrativas compartidas por las y los jóvenes entrevistados, las restricciones en el acceso a derechos están intrínsecamente relacionadas con la variable territorial y la ubicación socio espacial, por ejemplo, en relación con la ubicación de las escuelas, siendo que quienes acceden a escuelas tradicionales de prestigio en la ciudad de La Plata las encuentran en la zona céntrica, espacio que estos grupos transitan diariamente para desarrollo de otras actividades. Distinto a sectores que tienen que optar por la escuela más cercana o trasladarse arduos tramos por contar solo con instituciones privadas en sus barrios, sin poder enfrentar los costos que estas acarrearán.

Los y las invitamos a pensar desde sus propias autobiografías y trayectorias escolares académicas, ¿Cómo llegamos a la situación actual en la que nos encontramos? ¿Fue por el entorno, por los vínculos, por referentes claves, por capital cultural heredado? ¿No tiene peso en todo esto la posición que ocupamos en la estructura social? y ¿la búsqueda de reconocimiento o la tan nombrada realización personal? Preguntémosnos como refiere Dubet (2016) en su libro *¿Por qué preferimos la desigualdad?*, sobre la escuela que elegimos para nuestros hijos/as, el barrio donde decidimos vivir, los amigos que tenemos, los círculos que frecuentamos. Nada de todo esto es natural, cada trayectoria se construye socialmente respondiendo a determinada organización social, económica y cultural que hace que valoricemos determinadas cosas y no otras, algo que resulta en preferencias y como dice Bourdieu (2006) “gustos” sobre los cuales -interpelando el dicho popular- diremos, hay mucho escrito.

Mayer y Nuñez (2016), sostienen, “es tal la presión que se ejerce sobre las instituciones educativas para igualar o nivelar los distintos estratos sociales y para reducir las brechas existentes que se olvida el entramado más amplio -institucional, social, económico, cultural- donde aquellas existen” (p.16) Nuestro interés por reflexionar sobre las trayectorias juveniles pretende un acercamiento a la forma en que esos jóvenes vivencian dichas desigualdades, preguntándonos sobre sus padecimientos, incomodidades y angustias que poco se enuncian frente a los celebrados avances de las políticas inclusivas, pero que advierten los mismos jóvenes en sus propias narrativas, siendo que en sus prácticas comienzan a buscar una ruptura, manifestando que no quieren que la escuela que los reciba sea la misma, cansados del aburrimiento, buscando nuevos debates y solicitando informaciones e ideas que nutran sus vidas.

Son estos jóvenes quienes hoy interpelan lo público en Argentina, reclamando en manifestaciones que no se tolera una escuela inhabitable, exigiendo la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI)³², denunciando acosos de autoridades, entre muchas otras cuestiones. En este sentido, Saraví (2015), comparte interesantes líneas de análisis definiendo a las juventudes como fragmentadas sosteniendo que la desigualdad trasciende todos los rincones de la vida social e individual, reconociendo consumos y campos de interacción fragmentados que resultan de la fragmentación social que conlleva a la convivencia de mundos aislados. El autor pone su atención en esta dimensión subjetiva de la que venimos hablando, al sostener que la desigualdad no solo afecta a sectores pobres sino también a ricos y clases altas; si bien su estudio se ubica en México y presenta diferencias en términos de la estructura de clases de Argentina, es interesante la propuesta del autor que busca incluir a todos en el análisis sin priorizar determinados grupos considerados los más pobres, oprimidos o discriminados.

Si partimos de un enfoque relacional ahondamos en las relaciones entre sujetos, en tensiones, negociaciones, elecciones, disputas de poder. En este sentido, Saraví (2015) manifiesta que:

[...] la juventud es un momento crítico en los procesos de socialización y construcción de la subjetividad que marca con la misma profundidad los espacios de integración social y cultural de los individuos, las dimensiones subjetivas de la desigualdad resultan claras en esta etapa (p.31).

Podemos decir que, en la configuración de las trayectorias educativas, la acumulación de desventajas consolida espacios de inclusión desfavorables para las juventudes, así como la incrementación de ventajas, inclusiones privilegiadas. En este sentido, la inclusión educativa, una noción que nadie se atrevería a poner en cuestión por el enfoque de derechos que postula, nos obliga a interpellarla políticamente al relacionarla con las experiencias

³² Ley 26.150 Programa Nacional de Educación sexual Integral. Promulgada el 23 de octubre de 2006. Disponible en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>

educativas juveniles y aquello que se manifiesta en las propias narrativas de las y los jóvenes.

Un tercio de los jóvenes entrevistados pertenecen a sectores vulnerables y como resultado de la implementación del programa de transferencia condicionada Asignación Universal por Hijo (AUH) así como también propuestas de programas de finalización de estudios secundarios y/o acompañamiento de trayectorias escolares, retornaron a la escuela, algunos y algunas de ellos en las llamadas Aulas de Aceleración³³. Al preguntarse a estos/as jóvenes sobre sus percepciones frente a la escuela y al estudio, la mayoría mencionaron la palabra vago y/o “que no les daba la cabeza para eso”, preguntándose sobre cuál es el sentido que cobra el estudio si tienen pensado dedicarse a trabajos manuales, a la música o al deporte, sobre todo fundamentando la distinción entre la gente que “ya es para eso” y quienes “estamos para otra cosa”. Fueron interpelantes estas narrativas donde dimensiones culturales, económicas y subjetivas se corporizan en un/una joven que retorna a la escuela porque se lo pidió su madre, su novio/a o porque “te salva de estar en la esquina donde ranchean los pibes que están fisurados”, explicitando “yo no quiero terminar así”. Aquí hay espacio para pensar en formatos y moldes con sujetos que en sus propias reflexiones refieren esta pertenencia a mundos aislados (Saraví, 2015) no por ser pobres o nacer en tal barrio, sino por la experiencia que vivieron en diferentes ámbitos institucionales, aquello que perpetuó y reforzó esas distancias culturales, económicas y sociales. Frases como: “es que yo soy burro ya de chiquito” “siempre fui vago para la escuela”, denota que para cada uno/a de ellos/as la trayectoria escolar representa una especie de herencia natural o condición biológica y no una construcción social.

Bayón (2015) refiere que los escenarios neoliberales en Argentina cargaron de discursos culpabilizantes y criminalizadores a la pobreza, y propone entender a esta como una construcción social. En este sentido, desde una variable relacional cada uno de nosotros podemos reconocernos como actores participantes en la configuración de las desigualdades. Al comenzar a profundizar en el transcurso de esas entrevistas en los tránsitos de las y los jóvenes aparecen soledades, humillaciones, negociaciones, faltas de reconocimiento y una acumulación de desventajas que van desde vivir una familia de seis integrantes en un único ambiente, hasta la búsqueda de contención de un primo que tiene pocos años más y que es el ejemplo “aunque no termino la escuela y dice que yo tengo que terminarla”. Aparecen discusiones con profesores y autoridades, enojos, llantos, bronca con adultos que cuestionan sus gustos musicales o se burlan de sus comportamientos en el aula.

El desentrañamiento de la experiencia juvenil deja al descubierto que aquel ideal de escuela inclusiva que solo tiene certezas no representa más que un horizonte al que se camina mientras unos tantos -no pocos- sufren la imposición de etiquetas y ejercicio de la violencia

³³ Estrategia pedagógica para la terminalidad del Ciclo Básico y continuidad en el Ciclo Superior, busca garantizar el derecho a la educación secundaria de todos los jóvenes entre 13-17 años que no hubieran accedido o culminado el nivel secundario. La palabra aceleración, remite a que estos jóvenes pueden cursar 1er, 2do y 3er año en un mismo año, pasando directamente a 4to año, y culminando en 5to año.

simbólica que penetra en los cuerpos, estableciendo formas de decir, pensarse y hacerse. Bourdieu (1975) es claro y pionero en esta línea teórica y analiza los modos en que el ámbito educativo reproduce jerarquías a través del sistema de enseñanza, haciendo que estos jóvenes perciban que sus trayectorias son originarias y naturales, culminando en una responsabilización por sus “fracasos escolares”. Siendo jóvenes que, al retornar a la escuela pública, muchas veces bajo la oferta de programas de finalización de estudios, presentan amplias diferencias con quienes asisten a escuelas de prestigio o institutos privados, en tanto, estos últimos pueden mantener una posición de mayor ventaja en la escala escolar y social.

Bourdieu (2006) reconoce una distinción vinculada a una especie de “inversión cultural” que permite rentabilizar la herencia cultural transmitida directamente por la familia, diferente según estrato social al que se pertenece. Esto se expresa en las voces de jóvenes que sostienen que no necesitan estudiar para los trabajos que quieren realizar, rechazando un sistema que no reconoce como actividad o trabajo muchas de las prácticas que ellos realizan y que además no cumple sus promesas de una inserción laboral digna desde el descreimiento o, mejor dicho, el reconocimiento de una educación inclusiva que brinda los mismos destinos que ya están viviendo en términos laborales. Hace tiempo estos jóvenes viven la precariedad acompañados de pocas certezas, además de saber y conocer los méritos que solicita el sistema para alcanzar una titulación. La mayoría de los que piensa continuar estudiando, al día de la fecha ya está organizando una cotidianidad que nuclea trabajo y universidad para garantizar permanencia en la misma. Describen como algo agotador y forzado dicha apuesta que compite a diario con la aparición de un buen trabajo, viaje al extranjero en busca de mejores oportunidades o vivir de lo que les gusta, esta última siempre es la opción menos factible en sus discursos.

Como refiere Bourdieu (1975), la teoría del capital humano que considera al éxito o fracaso escolar como resultado de habilidades y aptitudes naturales, profundiza estas subjetividades, estos modos de pensar y sentir a la educación, en tanto, el desafío es visibilizar en esas trayectorias los acompañamientos, oportunidades materiales y subjetivas, pero además el capital cultural, su transmisión e inversión que como dice Pierre Bourdieu es algo que se incorpora “es una propiedad hecha cuerpo una parte integrante de la persona” algo que resulta de la posición social ocupada y que incide en las posibilidades de permanencia, acceso y egreso. Por esto la escolarización es tan importante, porque a partir de sentidos impone valores y prácticas, formas de habitar el mundo y comprenderlo. Reproduce distancias, fronteras simbólicas y mundos aislados dirá Saraví (2015), el punto es, como repensamos estrategias al interior de la política educativa en vínculo con la escolarización que pueda interpelar aquella violencia simbólica que también incide en la reproducción de mejores posiciones para algunos y desventajas para otros; que ponga en jaque gramáticas escolares tradicionales y con ello nuestras prácticas y discursos entre lo escolar y lo no escolar (Silvia Duschatzky, 2011).

Las y los jóvenes entrevistados reconocen con orgullo el carácter universal, gratuito y obligatorio de la educación argentina, sin embargo, en términos escolares ese tránsito se

vivencia como algo que contiene pocas certezas. Cuestionan una gramática escolar tradicional que da por sentado que cada uno de ellos/as sabe cómo organizarse y por decirlo de algún modo, “hacerse camino al andar”. Con lo cual, el valor que cada uno da a la educación y la organización cotidiana de sus estudios, así como la apropiación de contenidos, se reduce a las aptitudes, competencias y entorno cercano. Algo que no es natural, sino que se construye socialmente en su cotidiano y en los espacios transitados. La sensación de angustia y soledad es referida por todos los entrevistados, pero cobra mayor ímpetu en el discurso de aquellos jóvenes que retornaron a la escuela a partir de políticas inclusivas, jóvenes que sostienen que nada ha cambiado y que reconocen que serán expulsados nuevamente. Si bien ellos no hablan de expulsión, refieren que es “obvio” que van a dejar de asistir o que terminar el secundario “esta vez, dejó de ser una opción” más allá de las propuestas seductoras que contienen la oferta y organización de los programas de finalización de estudios. Se presenta recurrentemente la idea de que estudiar no es para cualquiera, y que la escuela sirve solo a quienes quieren seguir en la universidad, es interesante como ellos mismos en sus narrativas expresan la tensión controversial entre una escuela que incluye y es para todos y todas, pero que termina favoreciendo a un sector específico. Si bien reconocemos que uno de los mayores triunfos de las políticas de inclusión educativa son las primeras generaciones de graduados de sectores populares en educación secundaria, terciaria y universitaria, es menester revisar esta categoría de primera generación en clave histórica y situada. Es decir, prevalecen condiciones desiguales referidas a la dinámica estructural, algo que no se recorta a los tránsitos individuales. Esto se expresa, por ejemplo, en la brecha que ha dejado al descubierto la pandemia Covid 19, brechas digitales en el campo educativo que restringen actualmente la posibilidad de acceso y permanencia en la educación por parte de estos sectores, producto -entre otros aspectos- del desguace que sufrió la política educativa en el periodo 2015-2019 en Argentina.

Desigualdad que también se manifiesta en términos intergeneracionales respecto a las desventajas de los jóvenes en relación con otros grupos poblacionales; si hablamos de mercado de trabajo el 75% de los jóvenes realiza trabajos informales, en sus narrativas rescatamos vivencias de precarización y flexibilización constante en sus trayectorias laborales. Si tenemos que referirnos a la institución escuela, los espacios a ser habitados presentan condiciones sumamente precarias en términos de infraestructura, en algunas de las escuelas estudiadas pudimos realizar entrevistas en todos los sectores, hemos pasado por gabinetes, preceptorías, direcciones, sin embargo, llama la atención el poco espacio físico para ser ocupado por más de cuatro personas, incluso muchos de estos lugares contienen más de una función de alojamiento, por ejemplo, funcionando como preceptoría y sala de profesores o gabinete escolar que los profesores también utilizan para evaluación de tareas y devoluciones a alumnos y alumnas. Imaginen en esta realidad edilicia contar con una matrícula de más de mil estudiantes y conformar en un gabinete Equipo de Orientación

Escolar³⁴ de dos personas, ya que en el nivel secundario actúan por duplas de trabajadora social y psicóloga, de más está decir que la sobredemanda y respuesta en acompañamiento a trayectorias no depende de la buena voluntad y si de la sobre exigencia de estas profesionales.

Las formas en las que se vive y habita lo escolar en su relación dialéctica con lo no escolar deja al descubierto que la construcción del espacio de lo público como espacio de lo común es todavía un largo camino por recorrer. Hablar de lo común no es sinónimo de inclusión de la diversidad con pretensión de igualar, implica preguntarnos hasta qué punto incluir lo “diferente” no termina fragmentando y acotando en una especie de guetos, a jóvenes que históricamente el sistema educativo ha excluido. Es ahí, en ese enredo donde el objetivo de integrar e incluir, se traduce en la perpetuidad integraciones excluyentes (Bayón, 2015).

No por hablar de trayectos flexibles³⁵ estamos garantizando la inclusión si el formato escolar y los enfoques estigmatizantes en términos de tiempos y logros son los mismos que en la gramática escolar tradicional. No por planificar Aulas de Aceleración donde jóvenes retornan a la escuela para realizar tres años de secundario (educación media) en uno -bajo la pretensión de acelerar trayectos- estamos garantizando una educación inclusiva y de calidad, si la organización de los contenidos y estrategia pedagógica se trasmite con menor entusiasmo y rigurosidad por estar direccionada a determinado grupo. Cada uno de estos aspectos que responden a la gramática escolar tradicional organizando practicas permanecen ocultos, opacos e invisibilizados bajo una noción de inclusión de nuevos públicos que nos coloca en el desafío de nombrar, hacernos cargo y habitar cada uno de estos “rincones” poco mencionados frente a la celebración de los avances en términos de los programas denominados socio inclusivos, en el campo educativo.

ESCUELA Y JUVENTUDES: REFLEXIONES DESDE UNA MATRIZ POLÍTICA

Establecer un análisis en torno a los alcances de la política pública educativa, implica reconocer que conviven distintos postulados y enfoques en torno a sus objetivos, prevaleciendo distintas perspectivas que discuten sobre las estrategias a implementar, la asignación de recursos y los limites o posibilidades de las instituciones y sus agentes en la implementación de distintos programas y proyectos socio educativos.

³⁴ Equipo de Orientación Escolar conformado por una trabajadora social y una psicóloga, en nivel secundario. Cabe aclarar que provincia de Buenos Aires cuenta con estos equipos en sus distritos, cuestión que se diferencia de otras provincias de Argentina.

³⁵ La conformación de la propuesta de un proyecto institucional educativo de Trayectos flexibles plantea el necesario acompañamiento de la trayectoria particular de cada joven que ve imposibilitado por situaciones de embarazo, salud mental, adicciones, entre otras, la garantía de permanencia en la institución escolar. Dicha propuesta implica el trabajo interdisciplinario al interior de la escuela, pero además con otras instituciones y profesionales donde el objetivo principal es garantizar que el joven continúe con sus estudios hasta tanto pueda revertirse su situación. Esta propuesta tiene una cantidad de tiempos formales a considerar, pero es interesante en tanto promueve la permanencia y culminación de estudio en acompañamiento de tránsitos sumamente heterogéneos que demandan otro tipo de intervenciones profesionales.

En ese sentido, nos parece importante reflexionar sobre la forma en que se define y arriba la mencionada igualdad educativa, en tanto esta -como explicitamos previamente- no se recorta al ámbito escolar, toda desigualdad educativa deviene en desigualdad social. Algunos autores consideran que solicitar la igualdad a la escuela además de ser pretensioso, resulta contradictorio por la propia organización de esta institución y las características históricas que esta asume. Sin embargo, sostenemos que es en esta discusión donde la escuela asume un lugar interesante pudiendo encontrar nuevos horizontes al revisar el sentido político que orienta prácticas y discursos en su cotidiano y que por tanto penetra en la subjetividad de los educandos y sus familias.

Acuña (2013) realiza un análisis de la relación establecida entre las instituciones y la política planteando un interrogante inicial ¿son las instituciones las que forjan los procesos sociales o son los procesos sociales los que crean institucionalidad? Una pregunta que puede orientarnos si nuestro objetivo pretende una reflexión política sobre la triada educación, escuela e inclusión educativa. El autor no deja de lado la importancia de reconocer que las instituciones se encuentran ampliamente vinculadas a las relaciones sociales, así como a las prácticas de los agentes, lo que le interesa en esta línea es lo que él llama, la debilidad de los institucionalismos. Es decir, la debilidad de las reglas formales que constituyen a toda institución, sobre todo -en el caso de nuestro estudio- una escuela que en su dinámica burocrática administrativa contiene innumerables documentos, reglamentos y protocolos que guían el accionar de los agentes; además del conjunto de normas y significados que hacen al dispositivo institucional moldeando cuerpos, formas de hacer y decir en la institución (Calvo, 2018).

Para Acuña (2013), el debate referido a estos aspectos no es un debate académico sino político, donde es menester profundizar -en nuestro caso- la relación institución escolar y política:

[...] comprender a las instituciones, inmersas en una matriz política y siendo parte constitutiva de ella. Esto lleva a la necesidad de ampliar el enfoque y prestar atención a la estructura más amplia en la que están situadas y operan las instituciones. Aquí es fundamental la relación entre la institución, los actores y la política (p.29).

Dicha matriz comprende tanto la política institucional como el plano ideológico y cultural, por ejemplo, en el caso de la institución escolar podemos interrogarnos sobre los objetivos e intereses que comprenden -en términos políticos institucionales- los proyectos orientados a las juventudes, pero además sobre aquella variable cultural e ideológica de la escuela, es decir, qué produce y reproduce la escuela en esas juventudes, qué les brinda a los y las jóvenes y qué comparte en torno a cómo ellos y ellas deberían vivir su cotidianidad, nombrar al mundo e incluso a la otredad. Es aquí donde asume un lugar fundamental la estructura, siendo que la matriz política la condiciona al fijar límites y posibilidades; en ese sentido, los recursos y habilidades son lo único con lo que cuentan los actores para disputan poder.

Si pensamos en la escuela, pero sobre todo en términos de alcances de la política de inclusión educativa, los soportes materiales y subjetivos que esta brinda a jóvenes, sientan las bases para que estos puedan entrar en esa disputa, no sólo aumentando sus posibilidades de autonomía sino además contando con herramientas para encarar el juego de lo social, participando en relaciones recíprocas que no los ubiquen en una situación de desventaja sino que desde una igualdad de posiciones les permitan pensarse y reconocerse como sujetos políticos participantes y protagonistas,

[...] el Estado como conjunto de relaciones que establece un orden social en un territorio determinado, respaldando dicho orden con una garantía coherente centralizada (O'Donnell, 1913) más que una organización autónoma y un conjunto de dispositivos administrativos, constituye una relación social y legal (Acuña, 2013, p.14).

Si buscamos reconocer algo que la escuela no ha modificado en todos los años que han pasado desde sus orígenes, debemos remitirnos a su capacidad para mantener la institucionalidad vigente en el territorio, en los barrios y hoy día en plena pandemia mundial, en los mismos hogares. No pierde esa fuerte institucionalidad que hace cuerpo al Estado en esas familias y en el ámbito comunitario, siendo quien vehiculiza demandas, y da una respuesta -o al menos lo intenta- a un conjunto de problemáticas económicas, políticas, sociales, es decir, su institucionalidad responde a mucho más que la demanda de conocimiento y enseñanza, en tanto, hace años la escuela representa un espacio de lo común, de construcción de lazos, solidaridades y reconocimientos. Por lo tanto, dicha institucionalidad, debe ser analizada en continuo vínculo con las relaciones sociales, y con la matriz política en la que se sumergen los actores, los intereses y las disputas.

En ese sentido, Acuña (2013), aporta líneas relevantes para que en nuestros análisis no divorciemos a la institución escolar de las relaciones sociales; considerando sus contribuciones y en vistas de llevarlas al campo educativo, reflexionar sobre los actores que componen a la escuela implica reconocerlos como “ sujeto individual o colectivo cuya identidad le permite reconocerse como colectividad o como parte de ella” (p.18) las identidades y sentidos de pertenencias en la escuela son heterogéneos, sin embargo, prevalece en los jóvenes entrevistados esta relación tensionada entre sus propias trayectorias individuales y aquella dimensión más común en la que se reconocen en continua relación con un otro, sobre el que construyen una serie de ideas o supuestos que irrumpen en prácticas escolares pero también barriales o cotidianas.

Las categorías de vago, “cabeza”, “chetos”, “los que no hacen nada”, “los del fondo”, “los que saben”, “los nerds que están solo con los juguitos”, les posibilitan reconocerse en alguno de estos grupos. Una cuestión que demanda una mayor profundización es la forma en que ese reconocerse como colectivo va más allá de divisiones de grupos en el aula e imprime las bases para pensar los canales de participación real de las juventudes en la política pública educativa, porque es ahí donde irrumpen dos realidades, por un lado la imposibilidad de participar de aquellos que no pueden permanecer en la escuela, y por otro, de aquellos que

estando en la escuela no están, es decir, se puede estar escolarizado y como manifestaron algunos jóvenes estar de paso, no llevar cuadernos, no tomar nota, concentrarse con sus teléfonos u otras actividades. Esta realidad de estar y no estar -a la vez-, deja al descubierto la forma en que se complejiza la realidad escolar, donde el análisis de las condiciones de acceso, permanencia o retorno a la escuela va más allá de los bienes materiales -por supuesto más que necesarios para garantizar una educación de calidad-.

Otra de las cuestiones que podemos vislumbrar en la relación escuela-relaciones sociales, es la lógica meritocrática que la acompaña desde sus orígenes, la cual imprime las bases para que estos jóvenes piensen que progresar o “tener un buen futuro” dependerá de arduos esfuerzos y de sus propias habilidades/capacidades. Una lógica meritocrática que como refiere Van Zanten (2008) está llegando a su fin o al menos es puesta en revisión, esta idea del autor se expresa claramente en nuestras entrevistas, donde los mismos jóvenes interpelan esta presunta afirmación de que un título secundario o universitario garantiza la inserción laboral y seguridad económica y social, pensando en la posibilidad de probar suerte con viajes sin retorno o dedicarse a otro tipo de actividades laborales que no demandan una titulación, como por ejemplo ser youtuber, tiktoker, instagramer, entre otros. Resulta bien interesante la forma en que la meritocracia busca históricamente hacerse cuerpo en estos jóvenes y el modo en que hoy día ellos mismos comienzan a dejarla en jaque. Esto no quiere decir que sus discursos no carguen con esta lógica meritocrática, muy por el contrario, todos los entrevistados mencionaron que los logros devienen del esfuerzo personal, incluso resultaba inquietante la fuerza que asumía este discurso si uno comenzaba a ahondar en sus trayectorias y la de sus familias.

Esta meritocracia no deja de tener continua relación con la dominación simbólica que prevalece en la escuela y posibilita que estos jóvenes miren al mundo y a los otros a partir de determinadas categorías y clasificaciones. Asimismo, docentes, trabajadoras sociales, psicólogas, preceptores, quienes también internalizan estas categorías, por ejemplo, guiando sus prácticas o sentidos de la intervención bajo la noción de “sobreedad”, una categoría criticada en lo teórico, pero ampliamente reforzada en acciones que continúan viendo en esta un problema, por eso las practicas devienen en atender a estos jóvenes “desfasados”, fijando ahí un enfoque de trayectoria educativa teórica pero no real, en términos de los tiempos establecidos para aprender.

Siguiendo con los aportes de Acuña (2013) es menester entender que las instituciones distribuyen “poder y recursos que son a la vez producto de la lucha de actores desiguales” en tanto, no podemos interpelar la categoría de inclusión educativa sin preguntarnos sobre los orígenes de la institución escolar “la institución ligada a los procesos históricos (conflicto) o al efecto de contagio (consecuencias no buscadas)” (p.31).

El conflicto no puede no estar presente en un análisis político de las trayectorias educativas y de la escuela, ya que es constitutivo de los procesos sociales. Como sostiene el autor, el error está en pensar que lo institucional soluciona el conflicto, por ejemplo, el afirmar que la

inclusión educativa es el fin de toda desigualdad representaría una postura conservadora, en tanto, simplifica la noción de política (Acuña, 2013).

La propuesta y enfoque de inclusión educativa implica reconocer y asumir ese carácter conflictivo entre actores, grupos sociales y relaciones. La tensión entre inclusión educativa y desigualdad no podría desentrañarse analíticamente sin esa dimensión del conflicto político “los caminos de mejoramiento y profundización de la institucionalidad democrática no avanzan hacia los puntos en los que algunos ganen sin que nadie pierda, siempre alguien pierde y paga costos cuando se construye una mejor institucionalidad democrática” (p.34).

Como mencionamos en el apartado previo, la masificación de la matrícula escolar resultante de la ampliación de la obligatoriedad en el nivel secundario, trajo aparejado el crecimiento de la oferta de escuelas privadas, siendo que aquellos grupos que antes elegían las escuelas públicas para la educación de sus hijos/as, seleccionan institutos privados en búsqueda de competencias por la validez de las titulaciones en sus trayectorias escolares. Este aspecto denota el modo en que la selección de circuitos escolares representa una acumulación de ventajas para determinados grupos, quienes no solo recurren a colegios privados sino también a aquellos que siendo públicos son reconocidos como instituciones de prestigio cuya formación remite a cierto estatus social.

Considerando los aportes de Saraví (2019) nos interrogamos sobre las características actuales que asume esta institucionalidad en el campo educativo y aquella matriz política que aloja prácticas y sujetos, pero, además, la tensión entre inclusión y desigualdad.

En esa línea, el autor refiere que podemos encontrar tres dimensiones centrales de la desigualdad; la *cultural* referida a la producción simbólica que como dijimos instaaura formas de decir, hacer, elecciones, preferencias y relaciones con un otro. La *social* que se vincula a nuestra cotidianeidad e imprime las bases para relacionarnos, frecuentar espacios, establecer vínculos, alejarnos, separarnos; y, por último, la *subjetiva*, que es la que nos interesa y en nuestro tema de estudio queda al descubierto en las trayectorias, en experiencias de jóvenes que hacen cuerpo la desigualdad y las distancias.

Estas tres dimensiones se retroalimentan conjuntamente y se vinculan a los procesos de socialización, recordemos ahí el lugar fundamental que asume la escuela como espacio de socialización que se produce en la vivencia de las juventudes, momento en que los y las jóvenes internalizan dimensiones culturales, clasistas, sexistas, entre otras, que contribuyen a naturalizar la fragmentación. En relación con este punto, el autor refiere como menester criticar aquella idea de una escuela que soluciona la desigualdad, en tanto, prevalecen ocultas formas de reproducción de un determinado orden social que todos naturalizamos y reproducimos a diario.

Saraví (2015), nos trae una gran incomodidad, teniendo que reflexionar sobre una escuela que ampliando su masificación e incluyendo nuevos públicos históricamente excluidos del sistema educativo, se ha ido adecuando a las desventajas de estos sectores excluidos. Una afirmación

fuerte para quienes defendemos la educación pública y vivimos con orgullo ser parte de esta, de todas formas, como venimos hablando la separación de mundos y la fragmentación escolar que deviene de la fragmentación social, se expresa en las formas de habitar y hacer cuerpo la escuela. En este sentido, compartiremos una serie de ejemplos que surgen de nuestro trabajo empírico: la focalización de proyectos o programas orientados a la finalización de estudios, las condiciones de infraestructura y calidad de los aprendizajes. Aspectos que se manifiestan en las voces de las y los entrevistados -jóvenes, docentes, preceptores, trabajadoras sociales- quienes reconocen que la experiencia escolar esta trascendida por desigualdades.

Nos preguntaremos entonces, ¿dónde se expresan estas desigualdades producto de la fragmentación social escolar y la instauración/configuración de mundos aislados? En un Plan Fines³⁶ cuyo desarrollo depende de los materiales que lleva la docente para hacer posible la estrategia pedagógica; en una preceptora que hace doble turno porque no llega a fin de mes, pero junta lo poco que tiene para comprar ropa y bolso a una estudiante que hace poco fue madre y no contaba con el dinero y elementos básicos. En aquel joven que dejó la escuela hace años y hoy retorna en una propuesta de Aula de Aceleración que le posibilita hacer tres años de secundario en uno y nos cuenta que no se explica mucho, que es más fácil que antes pero que igual le sirve para terminar más rápido. En aquel docente que en un cuarto año recibe a estudiantes de estas aulas de aceleración y nos dice que no puede tener expectativas muy altas en el armado de las clases porque estos jóvenes no tienen los contenidos mínimos aprehendidos.

En esa selectividad del conocimiento, en aquella distinción sobre qué escuela elegir para realizar el secundario o en que programa o modalidad concluir los estudios; y, sobre todo en las condiciones en las que se habita una institución desde la precariedad de los cuerpos (Lorey, 2016) algunos jóvenes miran desde lejos y desde adentro una escuela o un programa que los aloja nuevamente, pero que en términos generales no ofrece algo mejor para sus trayectorias educativas. No queremos decir que estas apuestas no contengan objetivos de inclusión real o no se realicen importantes esfuerzos por parte de quienes las planifican y ejecutan, lo que sostenemos es que prevalecen aspectos referidos a una selectividad del conocimiento y focalización sobre determinados grupos en términos de como habitar la enseñanza y aprendizaje, reforzándose una acumulación de desventajas que resultan en desigualdades (Reygadas, 2008).

Es inevitable en este recorrido preguntarnos por la justicia social, por la escuela y los interminables esfuerzos que realizan sus actores por garantizar justicia, por alojar, por

³⁶ El Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela articula el funcionamiento del Plan Nacional FinEs con el desarrollo de los Centros de Orientación y Apoyo (COA) de la DGCyE, a través de dispositivos pedagógicos organizados para facilitar la inclusión de aquellos que no han resuelto su escolarización en los tiempos institucionales previstos por el sistema educativo (...)El esfuerzo conjunto entre las gestiones nacional y provincial, con la implementación de 679 sedes del Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela 2008, aspira a una superación de los resultados obtenidos desde 2003 con los COA, multiplicando el impacto total mediante una optimización de la organización y la difusión de la propuesta. Disponible en [plan de finalización de estudios y vuelta a la escuela.indd \(abc.gov.ar\)](#)

abrazar, por contener. Sin embargo, no podemos dejar de reflexionar de manera crítica sobre estos aspectos que legitiman desigualdades en la forma en que se ordena y organiza la política pública educativa. Reygadas (2008) refiere que “las redes de desigualdad son un entramado de desventajas que atraviesan a la sociedad y procesos de fundamental importancia que explican los marcados contrastes, las diferencias y las injusticias que han existido siempre en América Latina” (p.828) esta desigualdad que contiene una base estructural está acompañada por procesos de acumulación de desventajas que por supuesto trazan límites y diferencias entre quienes pueden acceder, permanecer y egresar en el sistema educativo, pero sobre todo en las distintas trayectorias que permean estas diferencias y que dejan al descubierto experiencias que denotan tránsitos heterogéneos y desiguales en términos de alcances y oportunidades.

Prevalecen jerarquías que ordenan y separan entre quienes pueden gozar de ciertos privilegios, acumulando ventajas y teniendo posibilidades de inclusión y aquellos que con mayores niveles de acumulación de desventajas en sus trayectorias, ven imposibilitada la inclusión real que no implica solo estar escolarizado, sino además acceder a una educación de calidad y herramientas que garanticen continuar estudiando o desarrollar un tipo de empleo que no se recorte por ejemplo, a trabajos manuales, como los que caracterizan la mayoría de los programas que nuclean capacitaciones laborales y formación para jóvenes.

Basta hablar con algunos jóvenes para saber que el problema no radica en la falta de oferta educativa, sino en la forma en que se organiza esa educación en continuo vínculo con las desventajas acumuladas, por eso la fragmentación territorial, la realidad de un mercado laboral informal que precariza jóvenes, y sectores que hoy deciden a que escuela mandar sus hijos por la creciente competencia de circuitos escolares, expresan estas desigualdades.

El acercamiento al conocimiento es diferente en términos de capital cultural acumulado, pero también de capital económico, el acceso al consumo, al disfrute, entre otros. La idea que comparte Nuñez *et. al* (2016) respecto a que existen muchas desigualdades camufladas en diferencias, es fundamental para entender estas configuraciones de la desigualdad, en tanto, hablamos de algo más que elecciones de una escuela o barrio donde vivir o modo de finalizar los estudios secundarios, esas distinciones marcan desigualdades sociales y es importante preguntarnos ¿Cómo vivencian esta desigualdad los y las jóvenes?

Una de las cuestiones que más llamó nuestra atención en el trabajo empírico, es la lógica meritocrática que como dijimos previamente se manifestó en el conjunto de las y los entrevistados, siendo que la escuela tiene mucho que ver con esta lógica asociada a méritos individuales y su relación con la desigualdad social:

[...] meritocracia como uno de los puntos de apoyo centrales de los requerimientos democráticos, es decir, de regímenes en los cuales se considera que si existen las desigualdades ligadas al sostenimiento de posiciones profesionales y sociales mejor remuneradas y más prestigiosas que otras en razón de su utilidad social, esas desigualdades son legítimas en la medida en que se respeten dos condiciones, una igualdad de oportunidades para obtener las posiciones y una sanción justa del valor

de cada individuo por una institución socialmente neutra, que es, en la mayoría de los casos, la escuela (Van Zanten, 2008, p.173).

Para finalizar este apartado, en relación con las dimensiones simbólicas y materiales que imprimen marcas en las subjetividades desde una matriz política en la que las instituciones y las prácticas cobran vida, nos parece pertinente compartir la propuesta/apuesta de Antonio Negri (2000) quien postula la necesidad de trabajar en la conformación de un *poder constituyente* en vistas de hacer posible la igualdad tan mencionada.

El autor refiere “el capital parece enfrentar un mundo suavizado o definido por nuevos complejos, regímenes de diferenciación, desterritorialización y re territorialización, la construcción de pasajes y de estos nuevos flujos globales” (p.4) la apuesta se centra entonces en pensar en una nueva forma imperial de soberanía que emerge y que implica inventar nuevas formas democráticas,

[...] un nuevo orden constituyente que habrá de llevarnos a través y más allá del imperio (...) Un poder que mientras unifica y envuelve dentro de si cada elemento de la vida social en ese mismo momento, revela un nuevo contexto un nuevo medio de máxima pluralidad e incontenible singularización del centro (p.25).

el autor rescata la importancia de las experiencias siendo la maquinaria comunicacional el espacio donde se pone en juego la creación de las subjetividades, ordenándolas y relacionándolas:

[...] Debemos abandonar la búsqueda de un afuera, un punto de vista que imagina una fuerza para nuestras políticas. Es mejor estar teórica y prácticamente entrar en el terreno del imperio y confrontar sus flujos homogeneizantes y heterogeneizantes en toda su complejidad (p.41).

Negri ve una alternativa de construcción política y social en la producción de la subjetividad, la carga de tanta importancia como a la dimensión material; el poder constituyente “hace posible el horizonte de igualdad y solidaridad” y sólo se abre paso si la dimensión política, la vital de la experiencia, la material y la social, conviven.

Por eso coincidimos con la propuesta de Saraví (2019) de criticar esa idea de pedir igualdad a la escuela para comenzar a trabajar en los ocultos, invisibilizados, los vacíos, aquellas tramas simbólicas que reproducen desigualdades y se hacen cuerpo en los y las jóvenes y en su relación con otros en su vida cotidiana. Si comenzamos a elucidar estos aspectos, quizás será un punto de partida para preguntarnos por subjetividades nulas en estos jóvenes (Molina Bravo, 2008) Qué les ofrecemos, qué les pedimos, cuánto los acompañamos y sobre todo cuánto aprendemos e incorporamos de sus trayectorias, siendo portadores de sus propias voces y luchas en el escenario actual.

ALUMBRANDO RINCONES INCOMODOS: DESIGUALDAD, EXPERIENCIAS E INTERACCIONES COLECTIVAS

Al inicio del capítulo hablamos de la importancia que asume el estudio de trayectorias educativas para problematización de experiencias y su nombramiento, es decir, nombrar aquellos vacíos que se expresan en las voces de los y las jóvenes. Vacíos que no remiten a un Estado ausente -noción que es necesario revisar y superar- sino a aquellos modos a partir de los cuales se enuncia un problema y con ello su solución. Algo que contiene enfoques que no se recortan a lo normativo, sino que se tensionan en un campo de disputa que contiene prácticas y orientaciones políticas.

Proponemos interpelar la categoría de inclusión educativa, entendiendo que verla como solución a todos los males es un problema epistemológico y político, ya que esta en términos de apuesta, no está logrando transformar realidades de experiencias de jóvenes que hoy día están incluidos en la escuela, pero a la vez, ven restringido el acceso a derechos. Es decir, pertenecen al mercado de trabajo informal, no poseen obra social, sufren la violencia policial, no cuentan con bienes materiales y simbólicos para enfrentar aspectos que remiten a sus cuidados, protección social y conquista de autonomía.

Hay una serie de aspectos que trascienden a las trayectorias educativas y que están caracterizadas por distinciones, diferencias y clasificaciones que comienzan en el ámbito escolar, pero cobran vida en sus cuerpos, en sus apuestas, en sus ganas, padecimientos, abandonos, pero sobre todo resistencias. Prevalen en el campo educativo mecanismos de opresión y discriminación como el patriarcado, adultocentrismo, capacitismo, que golpean esas trayectorias juveniles. Sin embargo, estos jóvenes han consolidado una serie de resistencias colectivas a dichos mecanismos que han posibilitado que la experiencia escolar sea menos hostil y pueda disputarse el disfrute, más allá de la gramática escolar que perdura hace años, distinguiéndolos en fracasados-exitosos, capaces-incapaces, vagos o con proyecto a futuro.

Si buscamos analizar esta dimensión de cómo las discriminaciones y opresiones operan sobre los cuerpos juveniles, no podemos dejar de referirnos a la noción de gramática escolar compartida por Tyack y Cuban (2002) algo que persiste, no siendo casual su perpetuidad en el tiempo

[...] las formas institucionales ya establecidas llegan a ser interpretadas por educadores, estudiantes y el público como rasgos necesarios de una escuela autentica. Se van fijando en su lugar por la costumbre diaria en la escuela y por fuerzas exteriores, tanto mandatos legales como creencias culturales, hasta casi no se notan ya. Se vuelven simplemente la forma en que son las escuelas (p.170).

Recuerdo una charla reciente con mi padre, quien me comenta que hace poco decidió visitar la escuela a la que asistió en educación primaria, la cual continua en su barrio “es impresionante, tengo 68 años, fui a esa escuela a los seis y no cambió nada, está igual que

cuando yo iba”. Esas formas institucionales de la que hablan los autores y esa percepción de mi padre refieren a la gramática de la escolaridad, es decir, aquello por lo cual una escuela es reconocida como tal, tiempos, espacios, olores, los maestros y sus prácticas, el recreo, el guardapolvo, los grados, los salones y podemos seguir.

Hay algo en esa gramática que hace que persistir en el tiempo no le requiera mayores esfuerzos, y es el hecho -como dicen los autores- de ser producto de la historia. Es decir, hay una idea compartida sobre lo que es una escuela y eso tiene que ver con su organización y sobre todo con que perdure, posibilitando la orientación de prácticas. Ahora bien, ¿Cuánto podemos resistirnos a esa gramática? Hablamos de resistencias como un punto de partida, en tanto, la perdurabilidad de esta gramática sostiene elementos como los que enunciamos, por lo cual la secundaria está ligada a aquella organización tradicional de la escuela, sin embargo, algo se ha pretendido cambiar sobre todo en el período 2003-2015 en Argentina. En este sentido, Gluz y Moyano (2018) analizan la expansión de la obligatoriedad secundaria y sostienen que en dicho periodo se establecen “medidas tendientes a mejorar la integración a través de dispositivos hacia grupos juveniles que no habían completado la educación básica obligatoria” (p.3) Ambos autores mencionan como cambios relevantes, la Ley de Educación Nacional 26.206 del año 2006, el Plan Nacional de Educación Obligatoria (Resolución CFE N° 79/09) Programas de protección social como la AUH y Plan de finalización de estudios secundarios (FINES) orientados a jóvenes con secundaria incompleta. Asimismo, refieren la regulación de los centros de estudiantes y clubes juveniles que no solo alientan a la participación de jóvenes, sino que también ofrecen bienes culturales y deportivos (Gluz y Moyano, 2018) Ambos autores comparten una reflexión importante en torno a la necesaria problematización de los vínculos y fronteras entre el adentro y fuera escolar

[...] A pesar de la enorme relevancia que en el marco de la obligatoriedad supone atender a las condiciones de escolaridad para diseñar intervenciones sociales desde el Estado destinadas a superar la exclusión social, resulta llamativa la baja incidencia de la temática en el campo de la investigación académica en nuestro país (p.8).

Entendemos que nos invitan a hondar en nuestros estudios en aquellas trayectorias educativas centrándonos en los recorridos más que en la dimensión normativa; específicamente resaltando la importancia de dejar al descubierto condiciones de acceso a la salud, género y territorialidad (Gluz y Moyano, 2018).

En relación con nuestro trabajo empírico, nos parece importante compartir dichas dimensiones o variables que estructuran a las trayectorias educativas juveniles, centrándonos en las resistencias que ponen los mismos jóvenes a las restricciones propias del sistema en términos de acceso a derechos, resultantes de los mecanismos de opresión y discriminación que continúan operando en el sistema educativo.

En principio, queremos compartir que la pregunta a los y las jóvenes sobre qué representa/significa para ellos ser un alumno de secundaria hoy, implicó una consulta inquietante a la que rápidamente respondieron estudiar y aprender. Sin embargo, la profundización en esa carga simbólica que contenía la respuesta y el alejarlos del espacio del aula para poder pensar en términos más amplios a la educación, nos encontró con diversas

sensaciones respecto a qué significa para ellos y ellas ser un alumno en educación media. Aparecieron las palabras: alboroto, dispersión, quilombo, “tenes de todo” dijo una joven; por otro lado, se manifestó una percepción de la escuela como lugar de paso por el que todos obligatoriamente debemos transitar o “un lugar donde estar sin tener que estar en casa”. Narrativas que dejaron al descubierto que además de una masificación de la obligatoriedad encontramos jóvenes que eligen permanecer en la escuela -más de allá de las formas en que cada uno la habita individualmente-.

Para la mayoría de los entrevistados la escuela representa un lugar de certeza que ordena “si vengo por lo menos estoy haciendo algo de mi vida” “al menos no soy un vago si estoy acá”. Sin embargo, las percepciones de aquellos que participan de los programas inclusivos de finalización de estudios secundarios son diferentes, aparece con fuerza una idea de “hacer la mía y terminar lo antes posible” o “ya estoy grande, no estoy acá para perder el tiempo”. Se observa como en la pretensión de universalidad y aumento de la heterogeneidad en la dinámica escolar viven su tránsito como algo desordenado y en convivencia con muchos otros mundos, difíciles de establecer acuerdos, pero que en algún punto logran encontrarse.

Cada uno de estos aspectos irrumpe en las posibilidades de aprender entrando en juego la relación entre lo público y lo privado, mujeres que expresan ser tratadas en condiciones de desigualdad respecto a sus compañeros, apareciendo la lógica del cuidado y la vestimenta en jóvenes que han sido interpeladas por la forma en la que visten, así como también se les ha asignado determinado rol o actividad vinculada al cuidado o limpieza, por su condición de género. Esta desigualdad de género se expresa sobre todo en la escuela técnica³⁷ estudiada, siendo que, en una matrícula de mil estudiantes, menos de trescientas son mujeres. En esta institución la disputa es mayor, con profesores de taller que ordenan barrer a las mujeres mientras que los hombres pueden acceder al uso de herramientas; incluso las reglamentaciones respecto a uniformes escolares llevaron a los y las jóvenes a organizar un “shortazo” (en referencia a pantalones cortos) en reclamo de obtener mayor comodidad en pleno verano. La búsqueda de reconocimiento e igualdad con asambleas, organización de capacitaciones y charlas con profesores, sentadas en la vía pública y shortazos, son algunos ejemplos de resistencias a la gramática escolar reforzada en una lógica adultocéntrica y patriarcal.

Frente a la pregunta de ¿Qué consideras que necesitas para aprender? Las y los jóvenes refieren dichas experiencias, buscando revertir situaciones de opresión y discriminación, solicitando que la Educación Sexual Integral (ESI) se constituya en una asignatura obligatoria en vez de un taller mensual, reclamando información real y confiable.

Potyara Pereira (2002), sostiene que la salud y la autonomía se configuran como necesidades básicas universales, es decir, existen en todo grupo social más allá de la cultura o el país de residencia. Sin salud física no podemos vivir viendo restringido el derecho a la vida, así como sin información, acompañamiento y asesoramiento, no es posible el ejercicio de la autonomía, algo que implica elegir por uno mismo con compromiso, conocimiento y responsabilidad. La perspectiva de género en las prácticas y la implementación de la ESI (Educación Sexual

³⁷ Este tipo de escuelas, a diferencia del resto, contiene además del dictado de asignaturas del plan curricular, la formación y enseñanza en oficios. Otorgando título de técnico en distintas especialidades.

Integral) nuclean el acceso a ambas necesidades que devienen en derechos, posibilitando el acceso a la salud en acompañamiento a salas sanitarias -entre otros efectores de salud- así como el acceso a materiales para protección sexual integral, para que puedan elegir sobre ellos mismos y sobre sus cuerpos, desde el cuidado y conocimiento personal. Por supuesto que esta intervención universal no acaba en lo individual, trasciende las relaciones entre jóvenes y adultos, resistiéndose a la separabilidad y abordaje de contenidos específicos de la dinámica escolar.

Otra de las cuestiones que se manifiesta en las entrevistas es la discriminación por clase social “te discriminan por cheto igual que por negro, por una cosa o la otra” una de las realidades más interesantes en el trabajo empírico fue que una parte de este fue realizada en el último tramo de la gestión de Cambiemos, momento en el que la crisis social, económico y política era creciente en Argentina. Una de las características que presentaban las escuelas estudiadas fue el retorno de estudiantes de las elites a las escuelas públicas, aquellas clases altas que venían de institutos privados, frente a la realidad de no poder solventar los gastos de matriculación. Claro que por cuestiones de prestigio o ubicación geográfica esto se daba mayormente en escuelas ubicadas en el centro de La Plata o en escuelas técnicas de gran reconocimiento y con fuerte impronta generacional en estas familias, como el caso de la Técnica estudiada. Sin embargo, nos atreveremos a decir que en las otras escuelas también se presentaba esta situación de retorno de las elites resultando en una complejización de la heterogeneidad que presentan las escuelas desde la ampliación de la masificación con la obligatoriedad del nivel secundario.

El encuentro entre clases resulta interesante si pensamos que irrumpe con la posibilidad de distinción en términos de gustos y preferencias respecto a grupos escolares, algo que las clases más altas tenían asegurado en relación con la inversión económica en capital cultural, con elección de determinados circuitos escolares para sus hijos.

Es importante destacar que al hablar de experiencias juveniles no nos referimos a una juventud homogénea o unívoca, por el contrario, sostenemos que existen distintas maneras de ser joven (Bourdieu, 2013) además de reconocer “las capacidades y potencialidades de las juventudes contemporáneas que en su dinamismo y fluidez pueden generar transformaciones en corto tiempo” (Vommaro, 2016) Imaginemos qué sucedería si las juventudes pudieran interpelar -como ya está sucediendo- aquellas fronteras simbólicas y mundos asilados que separan experiencias impactando en sus posibilidades de elegir, de ser. Es ahí donde el enfoque intergeneracional puede incluirse;

[...] Es necesario estimular las múltiples relaciones que puede establecerse entre las diferentes grupalidades y colectivos juveniles (generacionales) y los no específicamente juveniles. Estos diálogos intergeneracionales tan difíciles de lograr en muchos contextos también son una eficaz herramienta para lograr la inclusión y cohesión social. Asimismo, las diversidades constitutivas de las juventudes latinoamericanas y caribeñas hoy en día deben ser asumidas por las políticas públicas de juventud como punto de partida para la formulación e implementación de programas eficaces (Vommaro, 2016, p.11)

¿Qué pasa con los adultos que conforman la gramática escolar? ¿Qué pueden hacer respecto a las apuestas planteadas? Las y los jóvenes han demostrado poner resistencias a los

mecanismos de opresión que operan más allá de los avances conquistados, hoy los adultos se encuentran con el desafío de reinventarse, deconstruirse, pero sobre todo escuchar. Mientras que los discursos y reglamentos educativos mencionan la integración, inclusión de la diversidad, pluralidad, entre otros, se continúa reproduciendo en el orden escolar -y otros- una idea única de ser joven y se le suma a esa forma, una idea diferente de serlo según la clasificación que ocupa ese joven en el orden escolar, “repitente” “adulto” “del vespertino” “del turno tarde” “desfasado” “excelente”.

Bourdieu (1975), analiza dicho sistema de clasificaciones escolares que en las escuelas se enuncian como exclusivamente escolares y que en realidad representan clasificaciones sociales que legitiman la desigualdad. No podemos hablar de interpelar la gramática escolar sin revisar estas clasificaciones que reproducimos tácitamente y que nos hacen sentir que sabemos cómo puede comportarse tal grupo y que actividad o práctica aplicar en cada caso. Por esto las trayectorias educativas son percibidas por los y las jóvenes como algo natural heredado imposible de cambiar, porque el mismo orden escolar hace que vivan esos tránsitos como responsabilidad individual recortada a sus capacidades y/o habilidades. Nadie dijo a estos jóvenes que todos sabemos algo y todos ignoramos algo -parafraseando al querido Freire- solo se recortaron los fracasos o éxitos escolares a habilidades y capacidades individuales, operando lo que Bourdieu (2003) denominó *racismo de la inteligencia*. A partir de esto, se opta por enseñar menos, adecuar contenidos a sus capacidades y/o habilidades “y...es un grupito que le cuesta más” refirió una de las docentes entrevistadas. Cada una de estas jerarquizaciones operan como mecanismos de dominación de un grupo sobre otro, de los que acumulan desventajas mientras otros en sus privilegios, avanzan sin mirar atrás.

Muchas de las adecuaciones y transformaciones que implementa la escuela secundaria con los nuevos públicos incluidos, sigue esta lógica y la refuerzan, desde la forma en que se piensan las modalidades y los contenidos para determinados grupos. Citaremos otro ejemplo, las MAI (Maestras de Apoyo a la Inclusión educativa) quienes acompañan en el aula y en su trayecto escolar a jóvenes que presentan algún tipo de discapacidad; la noción de inclusión en este caso se recorta a lo individual, no estamos todos siendo parte de la desigualdad en el aula, algo que implicaría vivenciarla y pensarla desde un carácter relacional que nos lleve a reconocer causas posibles de esas trayectorias desiguales de las que todos somos parte y participes en el cotidiano, en el modo de relacionarnos, nombrar e interactuar con un otro.

Resulta valioso el aporte de Tilly (2000), referido a los efectos producidos por la desigualdad categorial “¿cómo, por qué y con qué consecuencias las desigualdades duraderas y sistemáticas en la posibilidad de vida distinguen a los miembros de las diferentes categorías socialmente definidas de personas?” (p.20) Una desigualdad persistente que deviene en la institucionalización de pares categoriales; ahí mismo podemos decir mucho sobre la relación educador-educando, que es más que dos individuos, es más que un profesor de taller de una escuela técnica indicando una actividad a su educanda, es un sistema educativo trascendido

por una lógica adultocéntrica y patriarcal –entro otras– que no la reconoce ese solo docente, sino que queda al descubierto en reglas, instituidos, como por ejemplo que las mujeres no pueden realizar trabajos manuales por su tamaño físico. Es más que una maestra de apoyo a la inclusión (MAI) acompañando a un joven no vidente en sus horas de clase, es un sistema en el que rige la lógica capacitista, en el binarismo normal-anormal, capaz-incapaz o con capacidades diferentes. Persisten mandatos culturales y sociales que parecen tan solo parte de un orden escolar pero que en realidad legitiman desigualdades sociales.

Menendez y Yuni (2018) se interrogan sobre la forma en que la gramática escolar genera discursos, prácticas y subjetividades a partir de un análisis de las políticas de inclusión socioeducativa en Argentina y su posible interpelación a dichos mecanismos de opresión y discriminación. Efectivamente dicho estudio denota lo mucho que estamos arraigados a categorías binarias referidas a la heterosexualidad normativa que divide homo de hetero, a la pureza y/o superioridad étnico-racial, al capacitismo que distingue entre capacidad intelectual normal-especial. El punto en el que insistimos es en que son los jóvenes quienes están en un momento en el cual es posible revisar estas clasificaciones taxonómicas en términos de Bourdieu (1975) o categorías diferenciales en Tilly (2000) en la interpelación cotidiana, en las formas de habitar la escuela y sobre todo en el acercamiento a experiencias, donde todavía hay un largo camino por recorrer y comienza en nuestras propias autobiografías.

CONCLUSIONES

En una de las entrevistas realizadas a profesionales que desarrollan su intervención en el marco de los Equipos de Orientación Escolar, una trabajadora social manifestó “yo con el pibe en la calle no puedo hacer nada, si el pibe está en la escuela, algo podemos empezar a hacer” Las políticas de inclusión educativa de la mano del enfoque de derechos conquistado en el período 2003–2015, han posibilitado en Argentina que Niñas Niños Adolescentes y Jóvenes retornen a la escuela; la búsqueda por generar estrategias de acompañamiento, así como la buena voluntad de los agentes que hacen a la comunidad educativa es algo notable y valorable. Las apuestas por incluir, integrar y acompañar tránsitos educativos juveniles aún tienen un tramo que recorrer, en este sentido, los estudios referidos a la tensión entre inclusión educativa y desigualdad nos convocan a profundizar en las estrategias y con ello, prácticas y discursos que ordenan el campo educativo pero que devienen en enfoques sobre la política pública.

En este capítulo intentamos invitar a esta reflexión considerando que, si hablamos de conquista de derechos y condiciones de acceso por parte de Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes, no hay techo posible. La continúa interrogación sobre aquellos procesos de producción y reproducción social que comienzan en las prácticas educativas deja al descubierto que la distinción, discriminación y opresión sobre determinados grupos continua

vigente, el adultocentrismo y el patriarcado se manifiestan crudamente en el ámbito escolar y son los mismos jóvenes quienes dicen basta.

El estudio de trayectorias carga de subjetividad, de emotividad y cuerpos a la desigualdad o inclusión educativa tan nombradas. Les pone un rostro, una mirada cabizbaja, una sonrisa cómplice o un silencio incomodo, buscando estas voces o silencios ser nombrados, escritos, narrados. Consideramos que construir reflexiones que ahonden en estas experiencias juveniles en la constante búsqueda de nombrar y colocar en agenda pública, es un recorrido desafiante si buscamos sentipensar a la inclusión educativa para que la escuela pueda ofrecer y alojar a estos jóvenes, desde otros lugares, abriendo nuevos caminos. Dependerá de las condiciones materiales y simbólicas (Reygadas, 2008) que la escuela y los agentes que la componen puedan pensar en estrategias para reducir brechas, sin ambas apuestas, resulta dificultoso poder celebrar conquistas de inclusión o integración que sobre todo llevan el cuerpo de los actores que hacen a la escuela a diario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, C & Chudnovskm, M. (2013). "Cómo entender las instituciones y su relación con la política: lo bueno, lo malo y lo feo de las instituciones y los institucionalismos" en *Gobierno, estado y actores de la política argentina*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- Bayón, M. (2015). *La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México*. Ciudad de México: Bonilla Artigas Editores.
- Bourdieu, P. (2013). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2006) *Autoanálisis de un sociólogo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. & Saint Martin, M. (1975). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta Educativa* Nº 19.
- Bourdieu, P. (1987). *Los tres estados del capital cultural*. Ciudad de México: Sociológica.
- Bourdieu, P. (2006): *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. (pp.113-165). Taurus: Madrid.
- Bourdieu, P. (2003) *Cuestiones de la sociología*. Editorial Itsmo. Madrid, España.
- Calvo, M. (2018) Ponencia *El Trabajo Social en las escuelas: desafíos con trayectorias escolares juveniles en la intervención profesional con*. X Jornadas de Sociología de la UNLP 5 al 7 de diciembre de 2018 Ensenada, La Plata Disponible en http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/82148/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Chaves Mariana; Fuentes, Sebastián & Vecino, Luisa (2017); *Experiencias juveniles de desigualdad: fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*, Buenos Aires: CLACSO.
- Dubet, F. (2012). Los límites de la igualdad de oportunidades. *Revista Nueva Sociedad* No 239, 42-50.
- Dubet, F. (2001). As desigualdades multiplicadas". *Revista Brasileira de Educação*, 17: 5-19.
- Dubet, F. & Martucelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Duschatzky, S. & Sztulwark, D. (2011). *Imágenes de lo no escolar. En la escuela y más allá*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Gabrinetti, M. (2019) Asignación Universal por Hijo: alcances, limitaciones y aportes para la construcción de la agenda de las políticas públicas. Buenos Aires: Informe Red interuniversitaria de Posgrados de las Políticas Sociales (RIPPSO)
- Gluz, N. & Rodríguez Moyano, I. (2018). La obligatoriedad desafiada ¿Quién abandona a quién? La exclusión escolar de lxs jóvenes en condición de vulnerabilidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(162), 1-27. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3194>.
- Gluz, N., Rodrigues, C. & Oliveira, D. (2018). Políticas de inclusión y extensión de la obligatoriedad escolar: Alcances, deudas y desafíos en la materialización del derecho a la educación. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(155), XX-XX.
- Jelin, E. (2010). *Pan y Afectos*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Kessler, G. (2019). "Comentario. Algunas reflexiones sobre la agenda de investigación de desigualdades en Latinoamérica". *Desacatos*, 59, 86-95. Recuperado el 23 de mayo de 2020 de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2019000100086
- Lorey, I. (2016). *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Mayer, L. & Núñez, P. (2016). Desigualdades en la educación en América Latina. *Revista Temas*, 87 (88), 12-19.
- Melendez, C. & Yuni, J. (2018). La interpelación de las políticas de inclusión a la gramática escolar de la escuela secundaria argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Recuperado el 06 de abril de 2020 de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view>
- Molina Bravo, J. (2008). "Vidas juveniles y subjetividades nulas: elementos para una analítica de los dispositivos de control estatal"; en: Lemm, V. (Comp.). *Michel Foucault Neoliberalismo y biopolítica*. (pp.123-150). Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.

- Negri, T. (2007). El poder constituyente. Recuperado el 3 de agosto de 2021 de: <file:///C:/Users/hp/Desktop/DOCTORADO/SEMINARIO%20RINESI/NEGRI,%20el%20poder%20constituyente.pdf>
- Negri, A & Hardt, M. (2000). *Emperi*. Massachussets: Ediciones La Cueva.
- Núñez, P., Litichever, L & Fridman, D. (2019). *Escuela secundaria, convivencia y participación*. Buenos Aires: Editorial EUDEBA.
- Paz, J. (2020). Asignación universal por hijo y privaciones educativas en Argentina. *Población & Sociedad*, 27 (1), 59-88. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/pys-2020-270103>.
- Potyara, A. & Pereira, P. (2002). *Necesidades humanas*. Para una crítica a los patrones mínimos de sobrevivencia. Brasilia: Editorial Cortez.
- Reygadas, L (2008). *La apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad*. Ciudad de México: Anthropos.
- Reygadas, L (2004). Las redes de la desigualdad. Un enfoque multidimensional. *Revista Política y Cultura*, 22, 7-25.
- Saraví, G. (2019). "Desigualdades invisibles. Algunas reflexiones sobre inclusión desigual en la escuela"; en: Núñez, P., Litichever, L & Fridman, D. (Comps.). *Escuela Secundaria. Convivencia y Participación*. (pp.41-60). Buenos Aires: EUDEBA.
- Saraví, G. (2015) *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Ciudad de México: FLACSO.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que presentan las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Buenos Aires: MEC.
- Tilly, Ch. (2000). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.
- Tyack, D. & Cuban, L (2002). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Ciudad de México: FCE.
- Van Zanten, A. (2008). "¿El fin de la meritocracia? Un análisis de los cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social"; en: Tenti Fanfani, E. (Comp.). *Nuevos Tiempos y Nuevos Temas de la Agenda de Política Educativa*. (pp.173-192). Buenos Aires: IIPE UNESCO-Siglo XXI Editores.
- Vommaro, P. (2016) Hacia los enfoques generacionales e intergeneracionales: tensiones y perspectivas en las políticas públicas de juventud en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 8, 119-135.
- Ziccardi, A. (2008) Luis Reygadas. La apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad. Ciudad de México: Anthropos.