



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Facultad de Trabajo Social

Doctorado en Trabajo Social

Título:

Escuchar y narrar la escuela: entramados de trayectorias, inclusión y desigualdad

Doctoranda: Mg. Mariángeles Calvo

Directora de Tesis: Dra. Margarita Rozas Pagaza

Co- Directora: Dra. Paula Mara Danel

Julio, 2022.

Agradecimientos

El presente escrito es el resultado de un largo tránsito en el que diversos caminos motivaron búsquedas. Los lazos fraternos, la empatía y la sororidad hicieron posible este trabajo que resulta del amor y la pasión que me unen al campo educativo.

Hablar de trayectorias educativas, es hablar de trayectos personales que reúnen desafíos, miedos y alegrías. Acercarme a experiencias hechas cuerpos implicó bucear en mi propia biografía y reencontrarme en el entrecruzamiento de historias y vivencias.

Quiero agradecer a mi directora la Dra. Margarita Rozas Pagaza, quien es una referente, amiga, colega y compañera que hace años confía en mí y acompaña cada paso desde la ternura y la alegría, con la sabiduría, el respeto y la humildad que la caracterizan.

A mi co directora la querida Dra. Paula Danel quien me ha enseñado a encontrarme con las emociones y las narrativas hechas cuerpo, siempre en su afán de contener y ternurar haciendo que cada paso sea más ameno.

Al resto de mis colegas y amigas con quienes nos reúne la pasión por el Trabajo Social, la pujanza por movilizar pensamientos y echar a correr voces en enfrentamiento a la opresión y a la desigualdad social.

A mis amigos y amigas, compañeros y compañeras de la Cátedra de Trabajo Social II de quienes aprendo a diario el oficio de la docencia y comparto el compromiso ético y político por la articulación entre la academia y los territorios.

A mis queridas compañeras del equipo de investigación con quienes hace años nos encuentra la preocupación por las condiciones en las que se desarrolla la intervención del Trabajo Social en diversos campos. Con ellas continúo aprehendiendo en la cocina diaria de la investigación.

A la carrera de Doctorado en Trabajo Social, un espacio que para mí es sinónimo de formación, conocimiento y lazos amorosos. La amistad con colegas de países hermanos, los momentos de intercambio y escucha atenta, han posibilitado gran parte de este trabajo. A la querida Facultad de Trabajo Social, mi segundo hogar, esa que cobija y sostiene en el calor de sus huéspedes. Testigo fiel de mis recorridos, de cada pasito en esas aulas, oficinas y pasillos.

A mis queridos y queridas estudiantes, con quienes año tras año aprendo algo nuevo, de la profesión pero también de la vida, de los anhelos, de las conquistas y las luchas.

A mi familia, a mi hermano Chelo, a mi madre Susana y a mi padre Daniel, quienes siempre con su confianza me hacen sentir acompañada, contenida y por siempre mimada.

Quiero agradecer especialmente a cada una de las personas que me recibieron en las escuelas, a inspectoras, directivos, trabajadoras sociales, docentes y preceptores/as que me esperaron semana tras semana alojándome en sus espacios de trabajo con total cariño.

A cada joven que compartió su historia y experiencia personal abriendo mente y corazón; de ellos/as he aprendido sobre el amor, las pasiones, el disfrute y las resistencias.

Al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) que ha posibilitado la producción de este trabajo de investigación.

Agradecer también a la universidad pública, de la que orgullosamente formo parte y ha sido un refugio en la eventualidad del escenario que nos toca vivir. Gracias a ella continúa motivándome la inquietud por conocer y aprender, en búsqueda de la justicia social, defensa y conquista de derechos.

Resumen:

Esta tesis analiza las estrategias de intervención del Trabajo Social en el marco de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) en relación a las trayectorias educativas de jóvenes de escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata. La indagación remite a la configuración de prácticas para acompañamiento a dichas trayectorias, desde una interpelación a la categoría de inclusión educativa y su compleja y dinámica tensión con la desigualdad social. El análisis desde un enfoque relacional parte de las voces de los actores y actrices que constituyen a la institución escolar, rescatando sus experiencias en torno a los alcances y objetivos de las políticas socio educativas de inclusión. El diseño metodológico es de tipo cualitativo, con trabajo de campo en cuatro escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata y Gran La Plata. En los hallazgos del corpus empírico y resultados se problematizan las condiciones en las que se configuran las subjetividades juveniles en la dinámica escolar en entramados de trayectorias signadas por la precariedad y acumulación de desventajas. La necesaria reflexión sobre el lugar que asume la intervención profesional en dichas tramas intersubjetivas situadas en determinado contexto histórico y social, es un eje central para revisar los alcances, limitaciones y horizontes de la expansión de la obligatoriedad en secundario en un escenario caracterizado por una profundización de la desigualdad social.

Palabras claves:

Trayectorias educativas; Trabajo Social, Equipo de Orientación Escolar, Inclusión educativa; desigualdad social.

Abstrac:

This thesis analyzes the intervention strategies of Social Work within the framework of the School Guidance Teams (EOE) in relation to the educational trajectories of young people from public secondary schools in the city of La Plata. The inquiry refers to the configuration of practices to accompany these trajectories, from an interpellation to the category of educational inclusion and its complex and dynamic tension with social inequality. The analysis from a relational approach starts from the voices of the actors and actresses that constitute the school institution, rescuing their experiences around the scope and objectives of the socio-educational policies of inclusion. The methodological design is qualitative, with fieldwork in four public secondary schools in the city of La Plata and Gran La Plata. In the findings of the empirical corpus and results, the conditions in which youth subjectivities are configured in school dynamics in frameworks of youth trajectories marked by precariousness and accumulation of disadvantages are problematized. The necessary reflection on the place that professional intervention assumes in said intersubjective plots located in a certain historical and social context is the central axis to review the scope, limitations and horizons of the expansion of compulsory secondary education in a scenario characterized by a deepening of the Social inequality.

Key Word: Educational trajectories; Social Work, School Guidance Team, Educational Inclusion; Social inequality.

Tabla de contenido

Agradecimientos	1
Resumen	3
Introducción	7
a) Precisiones Metodológicas.....	11
b) Exposición de resultados y hallazgos.....	15
Capítulo I: La educación secundaria: enfoques, perspectivas y nuevos repertorios	18
1.1 Introducción	18
1.2. Educación secundaria: construcción histórica y social de una apuesta diversificada	20
1.3. Interpelar la categoría de inclusión educativa para sentipensar la desigualdad	28
1.4. Nuevos públicos y diversos enfoques para el estudio de trayectorias educativas	37
1.4.1. Enfoque relacional y curso de vida: fortalezas para el estudio de trayectorias educativas.....	42
1.4.2. Indagar las trayectorias educativas: el desafío de pensarlas con las juventudes.....	47
1.5. Siendo joven: mandatos escolares, globalización tecnológica y cultura del consumo	49
1.5.1. Cuerpo (s) y Subjetividad (es): afectividad y emocionalidad en la escuela.....	58
1.5.2. Corporalidades desde una perspectiva de género: el cuidado y los cuerpos feminizados.....	61
1.5.3. Cartografía Social: una propuesta para acercamiento a las trayectorias juveniles.....	64
1.6. Reflexiones Finales	66
Capítulo II: Políticas públicas educativas: tensiones, conquistas y cuerpos en resistencia	73
2.1 Introducción	73
2.2. Estrategias, enfoques y sentidos en la gestión estatal del problema educativo	75
2.3. Políticas de inclusión socio educativa: tensiones y desafíos en la agenda pública	83
2.3.1. Desigualdades persistentes e integraciones excluyentes en la escuela.....	91
2.3.2. Jóvenes y gobierno de la pobreza ¿neoliberalismo para rato?.....	97
2.4. Escuela y pandemia: el nuevo desafío de la política pública, entre brechas y emociones compartidas	103
2.5. Entre conquistas y contextos, la pregunta: ¿hacia dónde vamos?	110
2.6. Reflexiones Finales	121

Capítulo III: El derrotero de las gramáticas, formas y culturas escolares: miradas desde experiencias educativas juveniles.....	128
3.1. Introducción.....	128
3.2. Desigualdades educativas: legitimar la noción de experiencia.....	130
3.3.1. La experiencia como posibilidad: revisitando tensiones en la gramática escolar....	137
3.3 Cómo acercarnos a las experiencias en la dinámica escolar.....	149
3.4. Narrativas corporales y resistencias juveniles en la escuela.....	155
3.5. Habitar la escuela: ¿un espacio de lo común?	168
3.6. Reflexiones Finales.....	174
Capítulo IV: Habitar la escuela: generaciones en movimiento y resistencias íntimas Miradas desde experiencias del mundo adulto.....	182
4. 1. Introducción.....	182
4.2. Perspectiva Generacional: enfoques, controversias y movimientos.....	184
4.2.1 Cuando a la crisis de la juventud la destierra la crisis pandémica.....	191
4.2.2. Escuela y lazos intergeneracionales: Memoria y narrativas vivas.....	195
4.3 Docentes: mandatos, vocaciones y vidas precarias entre generaciones.....	200
4.4. La figura del directivo: vocaciones, liderazgos y paisajes escolares.....	206
4.5. “El prece”: la resistencia del amparo.....	209
4.6. Equipos de Orientación Escolar: miradas desde el Trabajo Social.....	213
4.6.1 El devenir como potencia: la intervención como resistencia íntima.....	225
4.6.2 La proximidad: herramienta política de la práctica profesional.....	229
4.7 Reflexiones Finales.....	235
Conclusiones.....	242
Referencias bibliográficas.....	250

“Quien escribe, teje. Texto proviene del latín, ‘textum’ que significa tejido. Con hilos de palabras, vamos diciendo, con hilos de tiempo vamos viviendo. Los textos son como nosotros: tejidos que andan”

Eduardo Galeano (1940-2015)

Introducción

La presente investigación tiene por objetivo analizar las estrategias de intervención profesional del Trabajo Social al interior de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) La pregunta central refiere a los desafíos y obstáculos presentes al momento de planificar intervenciones en acompañamiento a las trayectorias educativas de jóvenes de escuelas secundarias de la ciudad de La Plata.

Cabe destacar que el presente trabajo se enmarca en un proyecto de tesis doctoral el cual presenta una línea de continuidad con la investigación desarrollada en mi tesis de Maestría, cuya indagación remite a las estrategias de intervención del Trabajo Social al interior de los EOE frente a la conquista de las leyes de Promoción y Protección de Derechos de Niños, Niñas, Adolescente y Jóvenes.

Las conclusiones de dicho trabajo de investigación realizado en el periodo 2012-2016 sentaron las bases para construcción del problema de estudio de la presente pesquisa, donde la preocupación por las trayectorias educativas juveniles refiere al lugar central que estas asumen en los principales objetivos de las llamadas políticas de inclusión socio educativa en el escenario actual.

El acercamiento a estos tránsitos juveniles trazados en el dentro y fuera de la institución escolar, así como la inquietud en torno al acompañamiento de dichas trayectorias desde la intervención del Trabajo Social, llevo a una resignificación del objeto de estudio.

Si bien la pregunta inicial se vincula a las estrategias de intervención y al acompañamiento de dichas trayectorias, el carácter dinámico del corpus empírico, fue produciendo nuevas líneas de indagación y hallazgos.

No hemos buscado con la presente investigación responder linealmente a los objetivos y preguntas del proceso investigativo, desde un uso ritualista de la metodología, sino dar lugar a la reflexividad y a las riquezas que surgen en lo inesperado, es decir, en las experiencias e interacciones en contextos educativos desde las miradas de quienes participan a diario en estos.

Nuestra investigación abarca el período 2016-2020, dejando al manifiesto la transición de gestiones de gobierno con enfoques políticos diferentes, pero sobre todo, el impacto del fenómeno de la pandemia Covid 19. En este sentido, el abordaje de las transformaciones de las políticas educativas y su impacto en las intervenciones orientadas a las trayectorias educativas, parten de las percepciones de los agentes de las escuelas (inspectores, directivos, EOE, docentes, preceptores y jóvenes) según sus tránsitos particulares en la escena escolar, considerando sensaciones respecto a los lugares que

ocupan, interpretaciones de sus prácticas, relaciones con otros agentes y experiencias que marcaron hitos temporales en sus recorridos por el sistema educativo.

El acercamiento a las trayectorias educativas juveniles desde el corpus empírico condujo nuestro análisis a la tensión entre la desigualdad y la pretendida inclusión educativa; en este punto, observamos que la intervención del Trabajo Social en las escuelas se despliega en un entramado de trayectorias signadas por la precariedad y acumulación de desventajas latentes en la escena escolar. Estas, se expresan en experiencias compartidas en las narrativas de jóvenes que refieren enfrentar diversas formas de opresión y discriminación, según clase, género, etnia, entre otros, en el cotidiano. Dichos aspectos dan cuenta de tránsitos que son meramente escolares sino que como sostiene Terigi (2007) se construyen en el dentro y fuera de la institución escuela, así como también en tramas intersubjetivas.

El Trabajo Social en el campo educativo, en la configuración de su práctica profesional, se encuentra con trayectorias educativas juveniles heterogéneas, precarias, dinámicas y en algunos casos, colmadas de vivencias de desamparo. Por tanto, en aquellos entramados de pretendida inclusión educativa y acumulación de desigualdades, se construyen las estrategias de intervención en el marco de los Equipos de Orientación Escolar.

Hay cuatro objetivos centrales que fueron abordados en la presente investigación:

1. Conocer las trayectorias escolares de jóvenes de entre 16-20 años.
2. Indagar la articulación entre la política pública educativa (orientación, alcance y objetivos) y las experiencias educativas de jóvenes
3. Analizar las estrategias de intervención planteadas por el EOE considerando sus postulados a partir de preceptos de la Ley Nacional 26.206 de Educación y Ley Provincial 13.298 de Protección y Promoción de Derechos de Niñas Niños y Adolescentes.
4. Identificar la posible gestación de dispositivos institucionales que produce el E.O.E, para abordar las problemáticas derivadas de la vulneración de los derechos de Jóvenes.

Observamos que la construcción de las estrategias de intervención está profundamente relacionada con la orientación y enfoque que asumen las políticas públicas educativas en distintos contextos. Los preceptos de la ley 26.061 de Promoción y Protección de derechos de NNA y de la Ley Nacional de Educación 26.206 colocan en agenda el

objetivo central de la inclusión socio educativa y la expansión de la obligatoriedad en el nivel secundario. Estos aspectos han modificado sustancialmente la matrícula escolar en nuestro país, llevando a una masificación del sistema educativo, legitimándose la responsabilidad estatal de garantizar el acceso, permanencia, egreso y calidad educativa. En este sentido, observamos que la llegada de llamados “nuevos públicos” provenientes de sectores medios y bajos, hace que irrumpa en la escena escolar un sujeto inesperado (Carballeda, 2015) Aquel que emerge en el sufrimiento, la precariedad, la incertidumbre y la acumulación de desigualdades. Estos “jóvenes inesperados” que interpelan intervenciones y ponen en jaque mandatos establecidos en escuelas y en los EOE, motivaron el análisis de sus trayectorias desde un enfoque relacional, preguntándonos sobre los modos en que la desigualdad se traza de manera vincular y generacional, en el encuentro de jóvenes, adultos, cuerpos y resistencias.

Comenzamos por revisar nuestra propia mirada sobre aquellas desigualdades persistentes que narraban los y las jóvenes en las escuelas estudiadas, donde aparecía el estigma, la discriminación, la crueldad, el desprecio y el dolor; como constructores principales de las subjetividades de algunos de los/as educandos/as que participan en formatos escolares tradicionales, pero también en ofertas de finalización de estudios secundarios.

En estas tramas intersubjetivas se cristalizaban intervenciones de trabajadoras sociales, pero además, con gran fuerza, de docentes, directivos y preceptores. En el vínculo con agentes de las escuelas, las y los jóvenes daban cuenta de una internalización de prejuicios, percepciones, culpas y padecimientos que hacían que sus trayectorias educativas dejaran a la vista una variante emocional afectiva que iba más allá de toda teoría, categoría o concepto formulado a priori, y que nos dejaba el desafío de indagar cada vez más en las interacciones que se tejían en el encuentro con un otro. Como sostiene Kessler (2019) las interacciones pasaban a ser la vía privilegiada de análisis entrando a jugar la moral, lo estético y lo emocional.

Una de las narrativas más impetuosa, dejó al manifiesto que el trabajo del EOE en articulación con directivos, docentes y preceptores, es lo que garantiza, en las escuelas estudiadas, el retorno y permanencia de jóvenes en el sistema educativo. A partir de la afirmación *“con el pibe en la escuela puedo hacer algo”* comenzamos a preguntarnos sobre el tan mencionado retorno, que aparecía una y otra vez, en los discursos de los adultos entrevistados. Nos preguntamos ¿Cómo era ese retorno? ¿Se ofrecía algo distinto a los/as jóvenes? ¿Cómo lo habitaban y transitaban? Realmente ¿Alguien recibía a esos jóvenes en la escuela?

Estas inquietudes fueron encontrándonos nuevamente con la hipótesis del acompañamiento y los aportes específicos que la intervención del Trabajo Social podía realizar en la construcción de estrategias en el dispositivo escolar. Observamos que desde la profesión, la apuesta cotidiana se vinculaba al acercamiento a subjetividades subalternizadas, y una visibilización de los impactos subjetivos en los que la precariedad y la pobreza actúan como estrategias de gobierno.

La organización de la política educativa y sus orientaciones se encontraban en distintos periodos con lógicas de un Estado androcéntrico, patriarcal y capitalista que consideraba desechos a estos jóvenes que retornaban a la escuela. La fuerte impronta de postulados meritocráticos y culpabilizantes nos encontraba en nuestros análisis con educandos/as que construían sus subjetividades en experiencias de discriminación y opresión, no sólo en tramas relacionales de la escuela, sino también de otros espacios en los que transitan en su cotidiano.

En esta relación entre enfoque inclusivo de la política educativa, integración y subjetivación, dimos lugar a una problematización de la categoría inclusión educativa, noción polisémica y dinámica que no podemos dejar de analizar en continua mediación con espacios y tiempos vividos, es decir, la corporalidad y los modos en que se habita lo diferente y lo inesperado.

Observamos entonces, que en esa tensión entre los procesos de inclusión y precariedades hechas cuerpos, se despliega la intervención del Trabajo Social en las escuelas, en la construcción de subjetividades juveniles. Ahí la apuesta no se centra en transformar el proyecto de vida de un joven o decirle que es lo mejor para su futuro, sino en pedagogías del cuidado (Faur, 2017) que buscan que en la distinción entre vidas vivibles y vidas invivibles (Butler, 2009) se tracen vidas dignas de ser vividas enfrentando lógicas de merecedores, vagos, peligrosos y desertores.

El enfoque relacional y la pregunta sobre las tramas intersubjetivas en las que se construyen intervenciones y subjetividades que encuentran mundo adulto y mundo juvenil en la escuela, deja al descubierto en este estudio, hostilidades, crueldades y ternuras que se trazan en el ámbito escolar tensionándose en la relación institución-subjetividad.

Aquellos postulados de una escuela moderna que vinculan las trayectorias educativas a un hombre, autosuficiente, exitoso, se reafirma en instituciones escolares pero sobre todo en prejuicios y categorizaciones que sostienen, hasta el día de hoy, que hay jóvenes que parecerían no merecer estar en la escuela. Sin embargo, en la escena escolar se abren

camino nuevas propuestas alternativas que tensionan esta lógica escolar reproductora de relaciones sociales desiguales, en el devenir de voces y cuerpos que resisten desde la propia vulnerabilidad (Butler, 2014)

a) Precisiones metodológicas

La metodología utilizada fue de carácter cualitativo interpretativo y exploratorio, utilizando modelos de análisis y explicación flexibles a las personas y contextos (Vasilachis, 2009) En este sentido, el proceso de la investigación se realizó en continuo intercambio y comunicación con referente claves del campo, considerando que la construcción de conocimiento es posible con actores, que en sus tránsitos por el área de estudio, portan mayores saberes respecto a los códigos que se ponen en juego en sus prácticas.

Para la construcción de los instrumentos metodológicos, como encuestas y guiones de entrevistas orientados a jóvenes, preceptores, docentes y profesionales del EOE, se organizaron reuniones con inspectoras que compartieron elementos claves referidos a códigos del lenguaje y “jerga” propia de las escuelas, que fueron insumo primordial para construir las preguntas.

El acercamiento a los y las jóvenes a fin de entrar a un campo de códigos de lenguajes compartidos, posibilitó una comunicación más fluida y no centramos en el objetivo de conocer sobre ellos y sus trayectorias, sino con estos desde sus propias experiencias.

Como sostiene Bolívar (2010) la pregunta sobre como los humanos significan y vivencian al mundo mediante el lenguaje, abre camino a un giro narrativo que permite entrar al mundo de los sin voz, dejando la posibilidad de entender como texto a los fenómenos sociales, y al modo en que estos son interpretados por los mismos sujetos.

El desafío de encontrarnos con narrativas de profesionales y jóvenes que daban cuenta de los modos en que se auto perciben dentro y fuera de la escuela, y sus miradas respecto a otros, dejó frente a nosotros un hilo conductor que en las experiencias educativas cristalizaba la relación entre escuela, familia, cotidianeidad y desigualdades acumuladas. La elección de las cuatro escuelas secundarias estudiadas también parte de la colaboración de referentes claves del campo, quienes facilitaron datos específicos sobre matrículas, inscripción territorial, organización administrativa, población que asiste a las escuelas y principales problemáticas. Teniendo en cuenta estos datos, seleccionamos cuatro escuelas secundarias públicas históricas de la ciudad La Plata y Gran La Plata, a los fines de

establecer elementos particulares en las trayectorias educativas y en las intervenciones de los EOE:

Escuela A: secundaria ubicada en el centro de la ciudad de La Plata. Concorre un 10%, de jóvenes del centro urbano, siendo el resto residentes de barrios aledaños: Los Hornos, Villa Elvira, Tolosa, Hernández, Sicardi, entre otros. La creencia de que *“la escuela del centro sacará a los jóvenes de los peligros del barrio”* se manifiesta en relatos de algunos de los actores entrevistados en esta institución. Esta escuela cuenta con un total de 750 matriculados y jornada completa de 8 a 16.30hs, se organiza en cursos divididos en turnos: mañana, tarde, noche y vespertino. En este último, funcionan dos aulas de aceleración.

Escuela B: secundaria ubicada en la localidad de Abasto, zona del periurbano de La Plata. Esta característica de su inscripción territorial hace a la particularidad de que algunos de los/as jóvenes que asisten a esta escuela se dediquen junto a sus familias al trabajo rural en quintas. La población que asiste pertenece a Abasto, Olmos, Romero y Barrio El Peligro (Ruta 2). Esta escuela contiene una matrícula de 585 estudiantes y se organiza en tres turnos: mañana, tarde y vespertino, en este último funcionan dos aulas de aceleración. Asimismo, a diferencia de las otras escuelas, presenta en horario vespertino un 4to año de orientación en Comunicación. Según relatos de entrevistados, este se crea específicamente para estudiantes que no lograron adecuarse a aulas de aceleración que presentaban orientación en física y química. Como parte de la modalidad de adultos funciona un CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario) y PLAN FINES (Plan de Finalización de Estudios Secundarios) con un único docente a cargo en turno vespertino.

Escuela C: secundaria ubicada en el Barrio de Tolosa de la ciudad de La Plata. Presenta una matrícula de cerca de mil estudiantes distribuidos en tres edificios: Sede (278 alumnos) Anexo 1 (192 alumnos) y Anexo 2 (215 alumnos). La población estudiantil pertenece a los barrios de Olmos, San Carlos, Tolosa, entre otros. Se organiza en ciclo superior y terceros orientados a adultos, los cuales a partir de modificaciones suscitadas en dicha modalidad pasaron a cursar en el marco de CEAS (Centro de Educación para Adultos) que no funcionan en la sede de la escuela. La institución cuenta con dos aulas de aceleración en turno tarde y vespertino, participan de estas 58 alumnos de entre 15 y 17 años.

Escuela D: secundaria Técnica de la ciudad de La Plata ubicada en el barrio de Tolosa. Tiene una matrícula de cerca de mil estudiantes residentes en barrios aledaños y en algunos casos de otras localidades, como Florencio Varela y Berazategui. El 30% de la

matricula son mujeres, número que ha crecido en el último tiempo, al igual que la inserción de jóvenes que pertenecen a sectores populares; característica que en contextos previos no se presentaba, en tanto, las familias que accedían a dicha escuela pertenecían a clases medias altas. Es una institución histórica reconocida como una escuela de prestigio en la ciudad de La Plata, cuyo valor simbólico se asocia a generaciones de graduados reconocidos, entre los cuales, encontramos actuales directivos y profesores de la institución. Presenta convenio con la Universidad Técnica Nacional y pasantías con empresas como YPF; ofrece titulaciones de maestro mayor de obras, técnico en automotores, técnico en equipos electromecánicos y técnico en química. A fines de 2019 se planificaron dos aulas de aceleración en el turno tarde. Esta escuela presenta jornada completa de 8 a 18hs.

El trabajo de campo en estas escuelas se dividió en dos etapas: una primera etapa en la que llevamos a cabo grupos focales y encuestas a jóvenes de 5to y 6to año de secundaria y a quienes integraban las aulas de aceleración. En esta instancia en las que trabajamos con grupos heterogéneos de educandos entre 15 y 18 años, la indagación se centró en los siguientes tópicos:

a) barrios de residencia b) composición familiar c) participación en organizaciones y eventos c) actividades que realizan en el tiempo libre d) inserción en el mercado laboral e) programas sociales con los que cuentan f) organización para el estudio g) consulta por repitencia y/o si dejaron de asistir a la escuela algún año h) preferencias/elecciones entre trabajar y/o estudiar i) lo que les gusta de la escuela y lo que cambiarían j) si se presentaba interés en continuar estudiando y/o realizar otros proyectos (obstáculos-facilitadores) k) acompañamiento de la familia u otros referentes cercanos) aquello que consideran necesario para continuar estudiando.

Una vez sistematizados estos datos, se confeccionaron entrevistas que buscaron profundizar en dimensiones que se reiteraban en las encuestas o que habían generado la irrupción de otros indicadores y analizadores que no habíamos contemplado. Por ejemplo, 1) marcas intergeneracionales 2) relaciones entre contextos- experiencias particulares 3) aspectos que remitían a problemas de lecto escritura en jóvenes que estaban en 3er año de aulas de aceleración 4) distancias marcadas entre quienes asistían a estas aulas y quienes formaban parte del formato clásico.

Una cuestión central fue decidir dónde y a quien realizar estas entrevistas en profundidad, ya que habíamos realizado 60 encuestas y buscábamos volver a estos jóvenes a partir de

otro tipo de instrumento metodológico. Sabíamos que las encuestas habían posibilitado en el anonimato, información a la que sería un tanto más dificultoso acceder en el encuentro cara a cara. Por esto, a modo de no perder de vista la labilidad que asumen los discursos, frente a lo políticamente correcto, según coyuntura y escenario (Kessler, 2019) Decidimos realizar un acercamiento previo a las y los jóvenes que queríamos entrevistar a los fines de generar un vínculo ameno, de encuentro y conversación.

En este punto, como parte de nuestra indagación accedimos a plataformas y redes sociales de uso cotidiano de jóvenes, las cuales contienen relevante información compartida por estos. Desde lo audiovisual logramos acceder a datos que remitían a cuestiones que los y las preocupaba, convocaba, diferenciaba e identificaba en la escena escolar y no escolar. A partir de estas estrategias, buscamos enfocarnos en narrativas personales, que como sostiene Bolívar (2010) “tienen un potencial para representar la experiencia vivida” dando la posibilidad de acercarnos a las trayectorias juveniles sin limitarnos a recoger datos, sino a la búsqueda por construir conocimiento desde la persona y aquello que configura su identidad “que es a la vez, esencial y existencial, igual y distinta” (Vasilachis, 2009:10) Se realizaron veinte entrevistas en profundidad a jóvenes dando lugar a la conversación e intercambio donde la producción corporal (Haraway, 1995) ganó el lugar principal.

Las lágrimas, los olores, las miradas que se escondían bajo una remera, el enojo, el silencio incomodo, la complicidad, las posturas inclinadas con cabezas cabizbajas, generaban la apertura a mundos desconocidos pero a la vez compartidos.

En la segunda etapa del trabajo de campo, se realizaron entrevistas en profundidad a profesionales que integran los Equipos de Orientación Escolar, que en el caso del nivel secundario están compuestos por una trabajadora social y una psicóloga. Asimismo, a algunos de los profesores de las escuelas cuyas asignaturas son: matemática, literatura y físico química. Y por último a directivos y preceptores que se desempeñaban en los distintos turnos de las escuelas, con quienes en algunas de las instituciones realizamos grupos focales.

En la organización de los guiones de estas entrevistas para adultos, empleamos el mismo proceso de producción colaborativa que en la selección de escuelas y construcción de guiones de encuestas y entrevistas a jóvenes. En esta etapa de la investigación las entrevistas buscaron indagar dimensiones materiales y simbólicas que constituyen a la práctica profesional:

a) Temporalidades b) espacialidades c) modos de habitar las instituciones escolares d) reglamentaciones y normativas e) estrategias de intervención f) corresponsabilidad

g) proyectos y/o actividades con jóvenes h) principales problemáticas i) obstáculos y desafíos frente a los objetivos de las políticas de inclusión educativa.

Cabe aclarar que para acercamiento a las trayectorias de jóvenes y la indagación respecto al acompañamiento por parte de los equipos, en el diseño de los guiones de entrevista utilizamos *hitos temporales* (Kessler, 2019) que posibilitaron armar relatos de manera que estos dieran cuenta de aspectos particulares que buscábamos.

Por ejemplo, preguntar a jóvenes cual es la anécdota que vivieron en la escuela que jamás olvidaran, o a los profesores, un día en su tránsito por la escuela que tienen muy presente o los haya impactado. Estas preguntas se vincularon al escenario histórico, contexto y situaciones específicas, a los fines de indagar las características particulares que asumían las prácticas profesionales y tránsitos de los jóvenes en periodos específicos.

En este punto la dimensión generacional, la situación de gestión gubernamental del periodo 2015-2019 y la reciente pandemia, en yuxtaposición con datos cuantitativos que compartían un panorama general en torno a las trayectorias educativas (aumento de las matriculas, masificación del sistema, capital escolar, entre otros). Facilitaron reconstruir aquellas experiencias narradas desde las propias situaciones de los sujetos, a partir de los escenarios, variaciones y transformaciones generadas en el último tiempo.

b) Exposición de resultados y hallazgos

La presentación de resultados y hallazgos se organizan de manera transversal en la escritura de la tesis. En tanto, la exposición no se ordena de modo taxativo o pre-construido, sino que ha sido cimentada de manera procesual y relacional.

En el escrito, las preguntas de la investigación orientaron nuestros análisis y fueron articuladas con las reflexiones e interpretaciones que resultan del trabajo de campo realizado. En este punto, las experiencias vitales que rescatamos desde los relatos de los actores involucrados, posibilitaron anudar y entretelar la organización del texto en cuatro capítulos. Estos se vinculan a la relevancia que asumen distintos conceptos y supuestos teóricos que nos han llevado a la sustentación de nuestro objeto de estudio.

En este sentido, los capítulos, están dedicados a la preocupación por las tramas de desigualdad, y los modos en que las desigualdades signan las trayectorias educativas juveniles desde variables materiales, subjetivas y simbólicas. La interpelación de la categoría de inclusión educativa, desde una revisión histórica y contextual de la escuela secundaria argentina, se tensiona entre presupuestos de una escuela moderna y el enfoque

inclusivo actual, con la conquista de la expansión de la obligatoriedad y los desafíos del crecimiento masivo de la educación secundaria.

La reconfiguración de trayectorias y biografías que se recrudecen en cargas subjetivas de jóvenes y profesionales que se enfrentan en el campo educativo a inclusiones desfavorables (Reygadas, 2004, 2008) e integraciones excluyentes (Bayón, 2015) se expresa de manera transversal en la escritura, al poner en dialogo las narrativas de los sujetos y las transformaciones de la política pública educativa en distintos contextos.

Los alcances y limitaciones de estas políticas son analizados a partir de un enfoque relacional que problematiza en torno a lógicas meritocráticas y la reorientación que asumen las llamadas políticas de inclusión socio educativa, preocupadas por las condiciones de aprendizaje y modificación de formatos escolares. Nos interesa particularmente los impactos a nivel subjetivo en su puesta en acto (Yuni y Melendez, 2018) y el modo en que de manera controversial y tensional arriban la pretendida inclusión educativa.

La intervención del Trabajo Social en el marco de los Equipos de Orientación Escolar también se presenta en cada uno de los apartados a modo de construir una mediación entre esta y las trayectorias educativas juveniles. Siendo que buscamos hallar las condiciones reales en la que se construyen las estrategias de acompañamiento a las trayectorias, contextualizando la inserción socio ocupacional de la profesión en el campo educativo.

En este sentido, el giro contextualista y corporativista sustenta análisis de dispositivos escolares y los modos en que se habita la escuela desde miradas del mundo adulto y del mundo juvenil, incluyendo en nuestros hallazgos el lugar central que asumen las intervenciones de otros agentes educativos (directivos, docentes y preceptores) en el acompañamiento de dichas trayectorias. La pregunta por los sufrimientos, las crueldades y el reconocimiento dan cuenta del modo en que hemos leído a las experiencias vinculadas a la intervención profesional.

La dimensión socio afectiva emocional, el derecho al cuidado, y, sobre todo, a ser cuidados en la escuela, parten de una exposición de hallazgos referidas a las uniones entre mundo adulto y mundo juvenil. Una unión relacional, subjetiva y emocional en la que el Trabajo Social ha denotado, un giro corporal, discursivo y situacional en su intervención en las escuelas. En este sentido, la cuestión social y la complejización que asumen las demandas de intervención en el escenario actual, no aparecen en el escrito de manera abstracta sino en la preocupación por anudar dicha cuestión social a la construcción de las trayectorias educativas de las y los jóvenes participes en la investigación.

Cabe destacar que el diálogo con otras disciplinas, como la Sociología, Filosofía de la Educación, Ciencias Políticas y la Psicología Educacional, han permitido profundizar nuestro análisis en torno a los modos de arribar aquellas melancolías y fatalismos de las prácticas profesionales, para comenzar a pensar nuevas propuestas. El cargar de importancia a las experiencias y trayectorias vitales desde el tiempo y espacio vivido, es lo que posibilitó recrear en el presente escrito, aquello que acontece en el entramado de desigualdades, inclusiones y trayectorias en el que se gestan las estrategias de intervención del Trabajo Social.

Pretendemos visibilizar aquellas voces y escenas cotidianas que dan vida a la escuela, desde el acercamiento a trayectorias que cargan de subjetividad, emotividad y cuerpos a la desigualdad e inclusión educativa. Descubrimos un rostro, una mirada cabizbaja, una sonrisa cómplice o un silencio incómodo, en la búsqueda por nombrarlos, escribirlos y narrarlos. Consideramos, que en la articulación entre reflexiones y experiencias históricas y cotidianas, se dibujan aquellas brechas y tramas que, en la escena escolar y no escolar, nos reúnen e interpelan a diario.

CAPITULO I

La educación secundaria argentina: enfoques, perspectivas y nuevos repertorios

1.1. Introducción

La conformación histórica del sistema educativo argentino está cargada de las vertientes más conservadoras de la Modernidad, sostenida en parámetros de la escuela tradicional del S.XIX. De esta característica resulta una gramática escolar (Tyack y Cuban, 2002) configurada a partir de sentidos y prácticas que perpetúan en el orden escolar, la división de tiempos y espacios, la distribución de grupos por edades, la separación de aprendizajes por niveles y la clasificación de estudiantes (Puiggrós, 2019). Cada uno de estos aspectos impacta en la construcción de subjetividades de Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes.

No sólo se determina desde esta gramática escolar lo que representa el “oficio del estudiante” sino que, además, se define como serlo e incluso como corporalizarlo. Prevalece una regulación de los cuerpos sostenida en una lógica moralizante que define prácticas, apariencias, lo debido, lo indebido, los premios y los castigos. Como específica Puiggrós (2019) irrumpen cuerpos, tiempos y clase social, en los que los éxitos y fracasos son reducidos a la responsabilidad de cada estudiante.

Como sostiene Tenti Fanfani (2000) entran en tensión la vieja escuela media reservada a las elites, y, los nuevos públicos que ingresan o reingresan a la institución escolar a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 que garantiza la expansión de la obligatoriedad en el nivel secundario. El encuentro entre la lógica conservadora de la escuela moderna y el enfoque inclusivo actual, configuran nuevos sentidos en la relación: condiciones de vida de los y las jóvenes, oportunidades materiales y simbólicas en el marco de las políticas socio educativas y biografías escolares, es decir, lo que estos perciben y construyen en sus propias experiencias.

Según diversos estudios (Dubet y Martuccelli, 1998; Dussel, 2002; Terigi, 2009; Tiramonti, 2011) el formato escolar históricamente ha pretendido ser universal y neutral con la apuesta de una escuela para todos y todas, es justamente en ese punto donde se configura la tensión con las desigualdades persistentes (Tilly, 2000) y los esfuerzos por modificar los excluyentes formatos escolares.

La expansión de la obligatoriedad en el nivel secundario en Argentina imprime desafíos para los actores que conforman el campo educativo, por supuesto para políticos y

funcionarios públicos, pero sobre todo y silenciosamente (Ziegler, 2011) para los docentes y educandos que hacen cuerpo la escuela y experimentan las políticas de inclusión socio educativa.

¿Alguien ha preguntado a los y las jóvenes cómo habitan esa expansión de la obligatoriedad en sus escuelas y en sus barrios? Si perciben que la misma generó cambios concretos en sus trayectorias vitales, o, en el caso de los y las que retornaron a la escuela, si consideran que esta institución y/o los nuevos formatos les ofrecieron algo distinto.

Numerosas investigaciones, refieren que conviven el ideal de una escuela para todos y todas junto con desigualdades educativas que operan como fronteras simbólicas legitimando desigualdades sociales. Asimismo, se discute sobre la necesaria transformación de los formatos escolares para acompañamiento a las diversidades¹, interrogando la forma en que se habita la escolaridad desde el acompañamiento a las trayectorias educativas.

Considerando este conjunto de aspectos y debates actuales -y no por eso recientes- en el presente capítulo buscamos compartir discusiones en torno a la desigualdad y la inclusión educativa partiendo de un recorrido histórico que nos acerca a la conformación de la educación secundaria en nuestro país, su crecimiento masivo, diverso y desafiante.

¹ Informe de Investigación de la Dirección de Investigación y estadística del Ministerio de Educación del GCBA "Formatos institucionales e inclusión educativa en la zona sur de Buenos Aires" Disponible en: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2011_formatosinstitucionalesinclusioneducativa_0_0.pdf
-Martini, C (2020) Cambio de formatos institucionales en la escuela secundaria. Anuario de investigación educativa. Recuperado en: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2011_formatosinstitucionalesinclusioneducativa_0_0.pdf
-Krichesky, M (2014) "Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la Educación Secundaria" en De prácticas y Discursos. Cuadernos de Cs. Soc. Año 3 Nº 3. CLACSO. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/ces-unne/20150302010502/Krichesky.pdf>
-Tiramonti, G (2011) Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la Escuela Media. Colección Pensar la Educación. FLACSO. Disponible en: <https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Tiramonti-Nuevos-formatos-escolares.pdf>
Tiramonti, G (2007) Nuevos formatos para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. Disponible en: <https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2018/03/southwell-m-2011-la-educacion-3b3n-secundaria-en-argentina.pdf>
Southwell, M (2009) La forma escolar desafiada: escuela media, horizontes particulares y comunidades fragmentadas. Disponible en: https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12261/ev.12261.pdf

Compartiremos un conjunto de enfoques que nutren el estudio sobre las trayectorias educativas juveniles, abriendo un abanico de posibilidades novedosas para el acercamiento a las experiencias y planificación de intervenciones con jóvenes.

En esta línea reflexionamos sobre el enfoque relacional y de curso de vida en el abordaje de las trayectorias educativas y el lugar que asumen los estudios sobre corporalidades y emocionalidad en la institución escolar. Consideramos importante revisar los aportes que realiza la perspectiva de género al campo educativo, acercándonos a las vivencias juveniles en términos de heteronormatividad, sexualidad e invocación performativa de cuerpos sexuados (Preciado, 2002).

Por último, compartiremos las fortalezas que promueven los estudios de cartografías sociales para acercamiento a los jóvenes y sus tránsitos en el dentro y fuera de la escuela, movilidades en el espacio urbano, apropiación de recursos y formas de resistencia juvenil a las fronteras que operan en los territorios.

A modo de cierre presentaremos análisis que resultan del trabajo empírico realizado, buscando establecer diálogos entre los distintos enfoques teóricos y aquellas narrativas juveniles que emergen al hacerse cuerpo y voces “cuerpos hablantes y escuchas activas” (Rose de Melo Roche, 2020).

1.2. Educación secundaria: construcción histórica y social de una apuesta diversificada

La escuela es una institución difícil de analizar y describir (Bourdieu, 2013) mucho de esto tiene que ver con su carácter diverso, dinámico y cambiante, el cual requiere una reconstrucción histórica, sin la cual, cualquier análisis sobre las trayectorias educativas, sería poco riguroso. Realizar este breve recorrido, para conocimiento de la consolidación de la educación secundaria, posibilita acercarnos a los sentidos y prácticas sociales que operan en la cotidianeidad, definiendo lo que se espera de la escuela y lo que se busca cambiar o perpetuar en su organización institucional.

Un debate que gravita en el marco de las ciencias sociales y de las investigaciones educativas es el de la desigualdad social y su tensión controversial con la inclusión educativa (Dubet, 2016; Kessler, 2004; Saraví, 2015) Para establecer un diálogo con estos análisis teóricos y ético políticos, consideramos menester interrogarnos sobre el campo escolar y los procesos de escolarización donde practicas pedagógicas y políticas de inclusión socioeducativa, se entretujan en subjetividades juveniles.

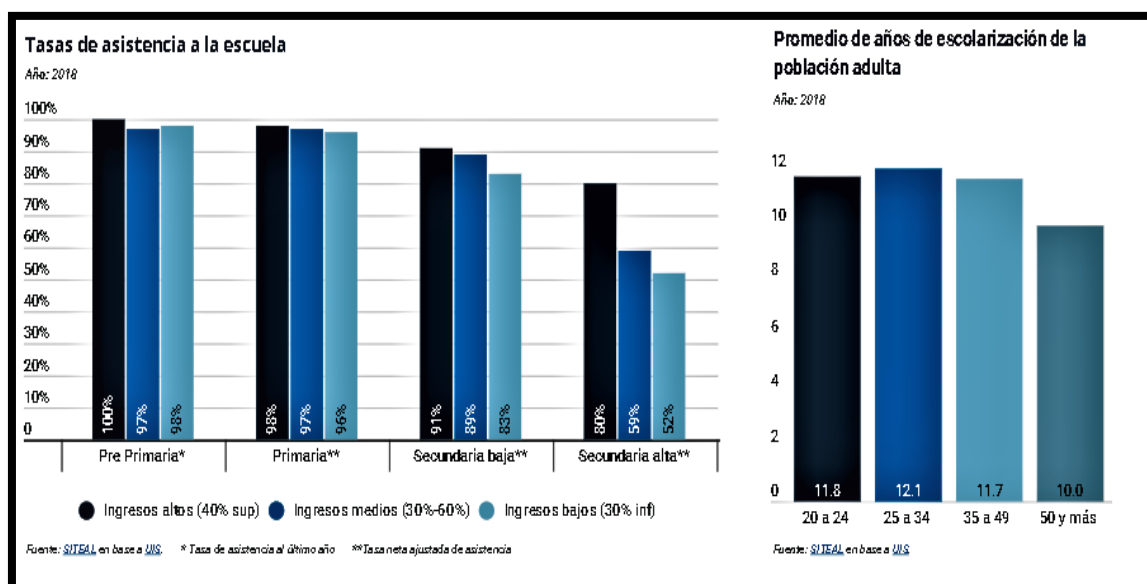
En este punto, entendemos que la subjetividad refiere al “modo en que el sujeto expresa la experiencia de sí mismo, pero esa experiencia no es igual para todos, sino del particular modo en que se vive” (Olivera, 2017:3) Es decir, en cada momento histórico se construyen distintos tipos de subjetividad que implican relaciones intersubjetivas que tienen un gran peso en las experiencias juveniles, en los modos de ser, sentir y nombrar al mundo.

Autores como Saraví (2015) Chaves, Vecino y Fuentes (2017) coinciden en que la escuela es un espacio de socialización y construcción de significados que tiene gran implicancia en las subjetividades juveniles. En tanto, es la escuela el lugar donde los y las jóvenes se relacionan y diferencian con un otro, al construir fronteras simbólicas que operan en “el oficio de ser estudiante” y en la construcción de sus trayectorias educativas.

La diversidad de mensajes que emite la escuela en términos discursivos y prácticos, referidos a mandatos escolares, lógicas meritocráticas y el mito que iguala el ser joven con un ideal de estudiante secundario exitoso, hacen que funcione como productora y reproductora de desigualdades sociales. Sin embargo, esta característica se tensiona en la actualidad con experiencias vitales en las que se traman novedosas prácticas y discursos que interpelan el formato escolar tradicional.

Para poder acercarnos a la forma en que conviven y se construyen estas subjetividades juveniles es necesario historizar algunos momentos que fueron cruciales en la conformación de la escuela secundaria. En más de una entrevista del trabajo empírico, docentes, trabajadoras sociales, preceptores y directivos, coincidieron en que “*Hablar de secundaria no es lo mismo que hablar de otros niveles*” (Profesora, EES) “*La secundaria es otro mundo, es otra realidad*” (Preceptor, EES).

Esta percepción de los y las entrevistados -desde nuestros análisis- remite a los desafíos que enfrenta el nivel desde el crecimiento masivo de matrícula, vivenciado los últimos años. Según datos estadísticos el aumento del porcentaje en la tasa de escolarización en nivel secundario en Argentina, ha aumentado de manera considerable, tanto para adolescentes y jóvenes como para adultos, quienes a partir del desarrollo de políticas de inclusión socio educativa acceden a las nuevas ofertas de finalización de estudios.



Fuente: Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina (SITEAL) Tasas de asistencia secundario. Año 2018

Estos niveles de masificación han implicado modificaciones en la cantidad de matriculados y una reestructuración del sistema educativo, en relación con los objetivos que asumen las políticas de inclusión educativa orientadas a garantizar la permanencia y egreso en el nivel. Para un análisis de las transformaciones, tensiones y desafíos, es necesario revisitar en clave histórica algunos momentos que marcan hitos en la configuración de las condiciones de acceso al secundario.

Como especifican Gluz y Feldfeber (2019) la lógica centralista y homogeneizante de la educación en sus comienzos, tiene amplias diferencias con el sistema educativo actual. En términos centralistas la constitución de 1930 y la Ley Nacional 1.420 de Educación común, gratuita y obligatoria del año 1884, organizan el sistema educativo en tres niveles: inicial primaria, secundaria y superior, siendo responsabilidad de cada provincia la organización del sistema a partir de estos y de la distribución del presupuesto educativo. Asimismo, a nivel nacional, la Ley Laínez en el año 1905 buscó garantizar la creación de escuelas en todos los territorios del país, posibilitando una rápida expansión educativa. En relación con las escuelas secundarias, su surgimiento nos remonta a su creación en el año 1963, momento en el que se construyen los colegios nacionales secundarios; estos colegios que en el marco legal estaban abiertos al público en general recibían, sin embargo, una matrícula mucho menor que las escuelas primarias. Es decir, los principios de laica, gratuita y obligatoria ya en esta época enfrentaban controversias, en tanto, quienes ingresaban, permanecían y egresaban de estos colegios nacionales, eran jóvenes pertenecientes a las elites.

Si revisitamos los colegios nacionales en la actualidad -por ejemplo, en la ciudad de La Plata- observaremos que prevalecen algunas dimensiones de estas lógicas clasistas² vinculadas a la recepción de los herederos (Bourdieu y Passeron, 1979) Al considerarse, en el imaginario social, colegios de gran estatus por el prestigio que emana de las reconocidas generaciones que han sido educadas en dicha institución.

De hecho, si lo pensamos en términos de ubicación geográfica y límites de acceso, estos colegios continúan ubicados en pleno centro de la ciudad, específicamente -uno de ellos- frente a la plaza principal. La ubicación geográfica y territorial no es una variable menor, siendo el centro urbano reconocido históricamente como espacio privilegiado para las tareas burocráticas y administrativas de las elites.

Entre los años 1900 y 1930 la escuela profundiza las lógicas de control y disciplinamiento sobre los cuerpos, un cuerpo que aguarda ser “formado” y “preparado”; en este momento ser joven era el equivalente a asistir a la escuela secundaria, para posteriormente conseguir un trabajo y formar una familia. En términos generales, los jóvenes de esta época, mejor dicho, quienes tuvieron el privilegio de ser jóvenes y antes niños -en dicho escenario histórico- debían estar escolarizados sin que esto fuese obligatorio.

En tanto, era el carácter de clase lo que garantizaba el acceso, siendo los herederos quienes estudiaban bajo aquella idea de moratoria social (Vommaro, 2014) considerándose que se era joven en la medida que el cuerpo podía formarse y “enderezarse”:

En aquellos años el cuerpo escolar fue disciplinado por medio de la higiene ¿sólo limpio y disciplinado? No solo. En ocasiones protegido (...) el acceso al conocimiento acumula, el saber protege y permite convivir (...) Tiempo y cuerpo y clase social, tiempo de aprendizaje, raza y éxito escolar. (Puiggrós, 2019: 14)

Entre 1890 y 1950 se establecen reformas que critican aquella orientación más enciclopedista humanista y generalista, promoviéndose las primeras escuelas con

² Cabe resaltar que el Proyecto de Creación de Nuevas Escuelas Secundarias en articulación con Universidades Nacionales (PCNESUN) que inicia en el año 2013 y es parte nodal de las apuestas de las políticas de inclusión socio educativa; promueve una orientación diferente a la del formato tradicional con un enfoque pedagógico innovador en vista a garantizar el acompañamiento y fortalecimiento de trayectorias de estudiantes de aquellos sectores que enfrentan mayores niveles de desigualdad. En vistas a garantizar el derecho a la educación, acceso, egreso y calidad educativa. .

Ver: Misuraca, M *et al* (2017) “Desafiar la exclusión escolar a partir de las formas pedagógico-organizativas. El caso de una escuela secundaria dependiente de UUNN”. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/3845/384555587015/html/index.html>

orientación mayormente productiva, es decir, escuelas industriales de la Nación y escuelas profesionales orientadas a otras modalidades “específicas” de mujeres (Southwell, 2020) La preocupación por el orden y el disciplinamiento estaban a la orden del día, por tanto, los formatos escolares presentaban rasgos estables, con una gramática escolar que se preocupa por agrupar según edades, aprobación de materias de manera encadenada, con un curriculum gradual y enciclopédico de saberes ligados a la distinción social (Southwell, 2020)

Compartimos con Ziegler (2011) que desde finales del S.XIX y principios del XX la selección- en términos de ingreso y permanencia en secundario- se organizó a partir de un sistema abierto de competencia por recursos escasos, donde quienes más recursos tenían, eran considerados los exitosos, dejando atrás a los excluidos que no accedían y además, debían hacerse cargo de los “propios fracasos”.

Entre 1930 y 1955 se generan importantes transformaciones en el sistema educativo, en tanto, se amplía el acceso a nuevos grupos sociales diversificándose la oferta del sistema escolar. Se vive una exitosa expansión en primario y secundario acompañada de políticas públicas que garantizan el acompañamiento y permanencia, como por ejemplo, los comedores escolares. Por otro lado, se crea el Circuito Técnico para los Sectores Obreros en el marco del Ministerio de Trabajo, en vinculación con la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CENAOP). Es a partir de estas políticas que se promueve la creación de escuelas fábricas y escuelas técnicas secundarias, estableciendo un circuito que culmina en la Universidad Nacional Obrera en el año 1953.

Esta conjunción de políticas públicas de acompañamiento a la asistencia escolar más la diversificación de la oferta posibilitaron el ingreso de los sectores históricamente excluidos del nivel secundario. En relación con estas propuestas que asume la educación secundaria y universitaria en el contexto del peronismo, observamos que la apuesta política fue más allá de la ampliación de la masividad. En tanto, se trabaja en reconstruir y resignificar la forma de entender a la exclusión educativa y social en términos de clase social y acceso al conocimiento. Como refiere Tenti Fanfani (2000) “existen dos dimensiones de exclusión educativa: la que tiene que ver con estar en la escuela y la que se relaciona con la exclusión del conocimiento” (p.5) esta última remite a la posibilidad de construir una agenda de política pública que otorgue los soportes materiales y simbólicos, necesarios para una educación de calidad.

En este sentido, si revisamos estas apuestas desde la tensión entre desigualdad social e inclusión educativa, una inclusión real implicaría no tener que pensar en una universidad

exclusiva para obreros, tampoco en escuelas fábricas. La diversificación en este caso, también implica una distinción, reforzando el binomio clase social/tarea a realizar, en tanto, se piensan los trabajos manuales como específicos a realizar por las clases populares históricamente expulsadas de otros circuitos de carreras y profesiones.

Siguiendo con la recapitulación histórica, podemos decir, que los golpes de Estado de 1955 y 1976 además de generar serias pérdidas y dolorosas implicancias a nivel subjetivo, reconfiguraron el sistema educativo de la peor manera. Expresado esto en tres aspectos: la dispersión de la oferta a partir de la descentralización y privatización del sistema, la transferencia de recursos del Estado al sector privado con el financiamiento a escuelas privadas y la diversificación del circuito público y privado. Estos aspectos se condicen con el periodo de profundización del proyecto neoliberal durante el menemismo en la década de los noventa y el macrismo en el periodo 2016-2019.

Los enfoques de periodos neoliberales refuerzan la oferta de colegios privados a partir de la descentralización, aspecto que posibilita que haya mayor cantidad de escuelas privadas, además de estales, distribuidas en distintas provincias. Estos últimos aspectos son fundamentales porque se asemejan a lo que acontece actualmente, en tanto, a la par de la expansión de la obligatoriedad se ha dado un incremento de la oferta de escuelas privadas, resultando en competencias de las familias que, en términos de capital cultural y económico, disputan a partir de la selección de colegios privados (Dubet, 2016)

Esta competencia sobre los circuitos escolares resulta en familias privilegiadas alojadas en escuelas de elite, a diferencia de aquellos sectores que presentan una amplia cantidad de desventajas acumuladas (Reygadas, 2008) y deben acceder a otras escuelas. Interesantes estudios analizan la distinción entre escuelas para pobres y escuelas para ricos y las fronteras simbólicas y tramas de desigualdad que estas legitiman para la población juvenil (Saraví, 2015; Chaves, Fuentes y Vecino, 2016)

En el año 1983 con los idearios propuestos por la recuperación de la democracia, se retorna a la ampliación del acceso a la educación, que considera a la educación un derecho universal del conjunto de la ciudadanía.

En la década de los noventa comienza a debatirse la ampliación de la obligatoriedad de 7 a 10 años y la vieja organización que vivimos varios, con el EGB (Educación General Básica) donde nivel primario culminaba en séptimo grado, representando octavo y noveno, el primer y segundo año de secundaria. Quienes por aquellas épocas transitamos esta organización, el único cambio que con mayor tenor experimentamos era la separación de compañeros/as de escuela, momento crucial de socializaciones compartidas.

Una de las transformaciones con gran peso en el año 1993 fue la sanción de la Ley Federal de Educación que rige a todo el sistema educativo; como dijimos anteriormente, la Ley 1.420 solo regía para Nación. Esta otra ley trae consigo la modificación de toda la estructura educativa que a partir de ese momento dependerá de cada provincia.

Se extiende a 10 años la obligatoriedad que hasta el momento era hasta los 7 años y se genera el paso del nivel primario a Educación General Básica 1 y 2, y el nivel secundario a EGB 3 y Polimodal. Esto es importante en términos de escuelas secundarias porque el carácter federal trajo como resultando un crecimiento de los matriculados de los sectores de bajos ingresos. Amplios estudios discuten la calidad de la oferta educativa y los verdaderos impactos, siendo que el carácter focalizado y descentralizado de políticas educativas compensatorias hacia los sectores y escuelas más vulnerables, ha profundizado las fronteras simbólicas y desigualdades en la experiencia escolar de los jóvenes de sectores populares (Duschatzky, 1999 y 2001; Duschatzky y Redondo, 1999)

En el periodo 2003-2015 se presenta una reorientación de la política educativa desde un enfoque de derechos (Pautassi, 2010) Con principios como la igualdad y justicia social se conquistaron regulaciones de gran relevancia para el sistema educativo en sus diferentes niveles: la Ley Nacional de Educación 26.206, La Ley 26.075 de Financiamiento Educativo; Ley 26.058 de Educación Técnico Profesional, La Ley 26.061 de Promoción y Protección de Derechos de NNA y La Ley 26.150 de Educación Sexual Integral.

La expansión de la obligatoriedad secundaria y la reincorporación de la vieja secundaria acompañada de políticas de inclusión educativa de entrega de materiales didácticos y recursos pedagógicos, la promoción de capacitaciones docentes con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente³ y la construcción de programas de acompañamiento a las trayectorias educativas para finalización de estudios secundarios.

Estas transformaciones garantizaron reorientar la política pública y con ello la configuración de intervenciones para garantías de la calidad educativa.

La mayor transformación que acontece en este periodo es la masificación del sistema educativo a partir de la inclusión de lo que algunos autores definen como “los nuevos públicos”. La expansión de la obligatoriedad en nuestro país garantizó el ingreso y

³ Encargado de la planificación y ejecución de políticas de formación docente inicial y continua de calidad que impacten en la mejora de los aprendizajes “como lo plantea el Plan Nacional de Formación Docente (Resolución 286/16 del Consejo Federal de Educación) estas políticas se basan en los principios de justicia educativa, valoración docente, centralidad de la práctica y renovación de la enseñanza, y parten de la concertación federal, el diálogo con los actores involucrados (especialistas, gremios, otros ministerios, ONGs) y las evidencias de la investigación” Disponible en Instituto Nacional de Formación Docente | Argentina.gob.ar

reingreso de aquellos sectores populares que históricamente habían sido expulsados del sistema, aspecto que genera tensiones siendo que la escuela secundaria era un espacio guardado a las elites. Una de estas tensiones está presente en la devaluación de los títulos y aumento de la oferta de colegios privados; por otro lado, el aumento de la heterogeneidad de la matrícula llevó a discusiones referidas a la verdadera calidad en los aprendizajes, y garantías de ingreso, permanencia y egreso de estos grupos socio económicos.

Tras este periodo de gestión kirchnerista, en el período 2016-2019 el triunfo del gobierno de Cambiemos genera nuevas orientaciones sostenidas en la desarticulación de las políticas de inclusión educativa, desfinanciamiento de la educación pública, sobrevalorización de la lógica privatista de la educación y reforzamiento de la lógica meritocrática de la escuela tradicional moderna que responsabiliza a los jóvenes y sus familias por sus trayectorias educativas.

Frente a este desguace de la política pública asume al gobierno Alberto Fernández a fines de 2019, quien en 2020 a pocos meses de su mandato tuvo que enfrentar la pandemia mundial, llamada Covid-19⁴. Esta gestión gubernamental retoma el enfoque de derechos de las políticas de inclusión socio educativas conquistadas en el periodo 2003-2015, preocupándose por las condiciones de acceso, permanencia y egreso, pero sobre todo por la calidad de los aprendizajes.

Tomando los aportes de Tenti Fanfani (2007) sostenemos que para comprensión de la escuela y de las políticas socio educativas que caracterizan los distintos periodos, resulta menester ir más allá del sistema educativo y acercarnos a las experiencias de los jóvenes, entendiendo a estos como protagonistas en sus tránsitos por la escolaridad.

Abordar estos aspectos en términos de trayectorias implica reconstruir experiencias que expresan que la puesta en acto de políticas educativas es dinámica y se hace camino al andar, enfrentando continuas modificaciones que dependen de aspectos locales.

La pandemia COVID-19 dejó al descubierto dos cuestiones; por un lado, que en contextos de crisis y de un fenómeno global de tal envergadura como este, las brechas de desigualdad que aparentan ser escolares y solo escolares, no son más que desigualdades sociales que persisten para estos jóvenes y sus familias hace largo tiempo.

⁴ La COVID-19 es una pandemia derivada de la enfermedad por coronavirus 2019 (COVID-19) Se identificó por primera vez en diciembre de 2019 en la ciudad de Wuhan en China. La OMS decretó medidas de Aislamiento Social y Preventivo (ASPO) a nivel mundial, debido a la expansión global del virus y su transmisión e impactos graves en la salud de las poblaciones.

En segundo lugar, que la institucionalidad y el lugar simbólico que asume la escuela como espacio de lo común y del Estado en el barrio, sobrevive hasta el peor de los escenarios. Considerando ambos aspectos en relación con las trayectorias juveniles diremos que ya no hablaremos de “nuevos públicos” “los recién llegados” o “los no herederos”, sino de jóvenes que en sus recorridos han configurado biografías entre fuertes cargas subjetivas resultantes de la restricción a derechos. Es decir, la desigualdad en términos de acceso a recursos materiales y simbólicos, algo que va desde contar con una computadora o materiales escolares, hasta hacer efectivo el derecho a tener una vida digna de ser vivida. En una reciente conferencia Judith Butler (2020) rescata la importancia de trabajar conjuntamente para garantizar *vidas vivibles* enfrentando las lógicas de un capitalismo pandémico que en su fase más depredadora, selecciona entre quienes tienen derecho a vivir y quiénes no. Reconocemos el carácter social de las trayectorias, desapegándonos de nociones biologicistas, en tanto su condición histórica configura las condiciones de transformación posibles.

1.3. Interpelar la categoría de inclusión educativa para sentipensar la desigualdad

Uno de los debates más fuertes en el campo de las investigaciones educativas, reconoce que el carácter democratizador del sistema educativo argentino y la ampliación en las posibilidades de acceso, enfrentan tensiones controversiales con la desigualdad social. En esta línea de debate, diversos autores (Dubet, 2016; Kessler, 2014) discuten e interpelan la tan mencionada “igualdad de oportunidades”. En relación con las y los jóvenes, reiteradas veces se enuncia este postulado en el marco de políticas socio educativas de inclusión, entendiendo que la igualdad de oportunidades garantizaría mejores y exitosas trayectorias.

Resultan interesantes dos aportes, por un lado, la distinción que realiza Dubet (2015) entre la igualdad de oportunidades y una sociedad de semejantes con equidad de posiciones. Por otro lado, la forma en que esto se manifiesta en el sistema escolar dónde, los procesos de masificación establecen grandes brechas según la trayectoria de origen, ya que las oportunidades educativas están signadas por las económicas, sociales y culturales (Kessler, 2004; 2014).

En la misma línea de debate, Carina Kaplan (2006) sostiene:

La escuela porta el mandato de la inclusión. Esto lleva a preguntarse cómo la escuela en proceso de masificación mira/clasifica/nombra/comprende a esos estudiantes atravesados por condiciones de miseria y sufrimiento

social ¿es la escuela una institución que remarca las desigualdades o intenta superar o al menos atenuar esas marcas del origen? (p. 31)

En diálogo con estos postulados, podemos decir, que lo que está en juego en las trayectorias educativas juveniles es la distinción entre lo que algunos definen como “el punto de llegada” y “el punto de partida”. Aspectos potentes al momento de reflexionar sobre cómo se construyen y resignifican estas trayectorias dentro y fuera de la escuela. Nos preguntamos ¿Cuánto reconoce la escuela estos puntos de partida y que estrategias se propone a partir de estos?

Javier Saraví (2015) Mayer y Nuñez (2016) para un análisis de los modos en que operan las desigualdades en la escuela, parten de la distinción que realiza Reygadas (2008) entre las llamadas *inclusiones desfavorables e inclusiones privilegiadas*. Es decir, los múltiples modos a partir de los cuales se experimenta la escolaridad en distintos grupos sociales. Dónde, quienes presentan mayores ventajas sociales, económicas y culturales, ven facilitadas sus oportunidades de inclusión favorables, a diferencia de quienes, acumulando desventajas en sus trayectorias vitales, tiene acceso solamente a inclusiones desfavorables. Esto podemos evidenciarlo en la competencia en las elecciones de circuitos escolares y en la distinción tajante entre escuelas de prestigio y aquellas escuelas que se readecuan a las desigualdades de los grupos sociales que reciben.

Lo más interpelante de dicho análisis, es que dichas desventajas acumuladas en jóvenes desfavorecidos no desaparecen en el proceso de masificación de la secundaria, sino que se manifiesta una incorporación de estas desventajas y desigualdades en las instituciones escolares.

Nuestro corpus empírico y las experiencias escolares que narran jóvenes entrevistados - entre otros actores del sistema educativo- dan cuenta de dichos aspectos en los modos en que se habita el espacio escolar en escuelas públicas.

Entendemos al espacio como,

Producto que se consume, que se utiliza, pero que no es como los demás objetos producidos, ya que el mismo interviene en la producción. Organiza la propiedad, el trabajo, las redes de cambio, los flujos de materias primas y energías que lo configuran y a la vez quedan determinadas por él. (Lefebvre, 1969, p. 27)

A partir de estos aspectos podemos enunciar ejemplos de cómo se construyen y reconfiguran modos de desigualdad en la experiencia escolar. Una de las escuelas estudiadas, es una Escuela Técnica, la cual a diferencia del resto de las escuelas, está constituida por grupos socio económicos cuya elección de dicha institución refiere a mandatos familiares e intergeneracionales. Así como también a cuestiones de prestigio y selección de futuras profesiones de padres para sus hijos, las cuales presentan relación con la que estos adultos ejercen, entre estas identificamos ingeniería nuclear y civil, arquitectura, astronomía, entre otras.

En el periodo estudiado, esta escuela, asume la particularidad de recibir a jóvenes que provienen de escuelas privadas, en tanto, frente a la crisis social y económica acontecida durante la gestión del macrismo, muchas de estas familias no pudiendo solventar los gastos de las cuotas de institutos privados optaron por el circuito público. Seleccionando para sus hijos una escuela con amplio reconocimiento por su trayectoria y formación de determinados grupos sociales.

Si bien a esta institución asisten jóvenes de todos los barrios de la ciudad de La Plata, de clase media y sectores populares, la forma en que experimenta la inclusión en la escuela, es absolutamente desigual. Es decir, observamos que se anudan desigualdades y precariedades con fuertes impactos subjetivos, en grupos que han acumulado mayores desventajas a lo largo de sus trayectorias vitales.

Algunos jóvenes despliegan una serie de estrategias que evidencian la apuesta socio familiar por la continuidad educativa y la búsqueda por minimizar las distancias sociales expresadas en distancias urbanas. Por ejemplo, una joven que asiste a dicha escuela técnica y reside en un barrio periférico de la ciudad, nos comenta que debido a la extensa jornada de la escuela técnica (8:00hs a 18:00hs) debe presentarse una hora antes y solicitar a la trabajadora social y/o algún docente que la lleve a su casa al finalizar la jornada.

La estudiante sostiene que en ciertos horarios entrar o salir del barrio resulta peligroso.

Por otro lado, un preceptor de la misma institución, manifiesta en entrevista:

“Acá tenés de todo, desde un pibe que se baja en un BMW hasta uno que se hace una hora en bondi para llegar o viene a pie o en bicicleta”

Otra de las dimensiones en las que se manifiesta la fragmentación escolar que deviene en social, remite a la infraestructura pedagógica. Es decir, las instalaciones materiales y las condiciones de trabajo de docentes, preceptores, directivos y profesionales que integran

los Equipos de Orientación Escolar. En el marco de nuestro trabajo de campo la amabilidad al facilitar y adecuar espacios para nuestras entrevistas denota la estrategia cotidiana con la que se manejan estos actores para disposición y uso de los espacios.

Se han realizado entrevistas en gabinetes, aulas, bibliotecas, dirección y pasillos; lo interesante es como un mismo espacio absolutamente reducido en tamaño, presenta diversos usos y aloja –por momentos- a más de cuatro personas.

Encontramos un gabinete que funciona como sala de profesores y una preceptoría con la misma doble función; en escuelas de más de mil matriculados como las estudiadas, esta situación complejiza y obstaculiza las intervenciones. Por ejemplo, en un equipo compuesto por una trabajadora social y una psicóloga que, en el marco de una escuela con sede y dos anexos, deben responder al acompañamiento de las trayectorias y resolución de demandas de este cupo de estudiantes. Imaginemos también una preceptoría que funciona como sala de profesores, nucleando por momentos muchas personas que deben utilizar este espacio para devolución de trabajos prácticos y observaciones a los estudiantes y/o entrevistas privadas en determinadas situaciones.

El día de la entrevista pautada con preceptoras, una de ellas había incrustado en su pierna un fierro oxidado del pizarrón de la sala; algo que solucionó tan solo con un poco de desinfectante. Este accidente fue producto del poco espacio y de las precarias condiciones en las que habitan a diario su espacio de trabajo, a las que se suman goteras, techos rasgados, entre otros.

Por otro lado, podemos afirmar que en el caso de las instituciones escolares observadas, la privacidad e intimidad para el desarrollo de las intervenciones con jóvenes no es posible, en tanto, la infraestructura escolar cuenta con espacios además de reducidos, insuficientes. Observamos asimismo, que la readecuación de las escuelas a las desventajas y desigualdades sociales en términos pedagógicos también se manifiesta. Estos aspectos pudimos relevarlos, por ejemplo, a partir de la participación en clases desarrolladas en el horario vespertino en el marco de la propuesta de Aulas de Aceleración⁵.

⁵ Disposición 34/18. 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 15-17 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. Disponible en [Aulas de aceleración | abc.gob.ar](http://abc.gob.ar)

Dichas aulas se crean a los fines de garantizar el reingreso de jóvenes que no concluyeron sus estudios secundarios, a quienes se abre la oferta de cursar tres años del ciclo en el periodo de un año, pudiendo pasar directamente a cuarto año.

En estas clases la mayoría de los docentes expresó que no podía enseñar los contenidos ya que había algunas cuestiones básicas que los y las jóvenes no manejaban, y, que nuclear tres años en uno más que una tarea imposible, era ridículo. En este punto, la ridiculez está pensada como un sinsentido de una propuesta pedagógica de inclusión, por las características que presentan los educandos a quienes esta se destina. Es por tanto, impensado para algunos docentes que pueda hacerse efectivo el dictado de tres años de secundaria en uno, al presentarse una acumulación de aprendizajes “desfasados” o nulos en la mayoría de los y las estudiantes.

Se enunciaba una gran preocupación por el grupo de jóvenes que recibiría el docente de cuarto año, a quienes se había enseñado “lo que se podía”. Lejos de culpabilizar a los y las docentes por estas percepciones que no son individuales, sino que reúnen una serie de elementos que constituyen a diversas trayectorias, queremos rescatar aquí la forma en que se hace presente lo que Bourdieu (1975) denomina como la *jerarquización del saber*.

Esta característica refuerza desigualdades que se presentan como meras diferencias escolares en términos de rendimientos, y, no son más que desigualdades sociales legitimadas. Dicha jerarquización deja al manifiesto que no se enseña de igual manera en todas las escuelas, tampoco en las distintas modalidades y ofertas de programas de finalización de estudios secundarios. Podemos decir, por ejemplo, que la distinción prevalece inclusive en la percepción que se tiene frente a los turnos de la mañana y el vespertino. Donde también se establecen diferencias y amplios juicios profesoriales sobre cómo, qué y cuánto se puede enseñar en cada grupo.

Estos juicios de los que habla Bourdieu (1975) que Kaplan (2006) define en términos de las prácticas educativas como el poder del nombramiento, conforman una disputa simbólica que, a partir de distintas miradas, divide mundos.

El juicio de los docentes que afirman las habilidades o capacidades que portan los jóvenes según su trayectoria de origen, resulta en violencia simbólica que en el ámbito escolar legitima significaciones que tienen gran impacto en la conformación de las subjetividades juveniles. En cómo los y las jóvenes, perciben su desempeño, sus logros o posibilidades, que insistimos, son mucho más que escolares.

La importancia del acercamiento a la experiencia juvenil en dichos tránsitos escolares es fundamental, en tanto expresa el peso que tienen ciertas denominaciones como “vagos”

“no les da la cabeza” “no es para ellos”. Estereotipos de juventudes que no reproducen sólo los actores que forman parte de la escuela, también y con mucha fuerza los medios de comunicación, que en palabras de Goffman (2006) refuerzan estigmas. El papel simbólico de la escuela que define prácticas y desempeños según grupos y sus trayectorias de origen, solo fija estas últimas, sin dar lugar a la transformación en el curso de estas vidas juveniles.

Como refiere Bayón (2015) es menester identificar desde un enfoque relacional dimensiones materiales, simbólicas y relacionales frente a las desigualdades, entre trayectorias de lugar y clase, y entre el espacio físico y social. La autora sostiene que prevalecen *integraciones excluyentes* que, en nuestro estudio, se expresan en igualdad de oportunidades que se piensan reducidas al acceso y que lo único que terminan legitimando es aquello que el/la joven trae de su hogar y de su historia, lo que algunos autores denominan como bienes extraescolares que refuerzan distinciones en relación con la clase social.

Para acercamiento a estas formas de integración excluyente, Bayón (2015) desde una definición multicausal de pobreza y con objetivos de desmoralización y desnormalización de esta, nos propone un acercamiento a las biografías, espacios y discursos, es decir, una exploración de las historias vividas. En este sentido, identificamos dos ejemplos en los que se pone en juego la relación entre estas tres dimensiones: biográfica, espacial y simbólica.

Una de las escuelas estudiadas pertenece a la localidad de Abasto, territorio que conforma el cordón frutihortícola de la ciudad de La Plata y se caracteriza principalmente por ser una zona rural que aloja productores rurales que organizan el trabajo en quintas con sus familias. Siendo las mujeres las encargadas de lo domésticos, los niños de descargar y cargar camiones con los productos y los jóvenes de realizar el trabajo quintero con sus padres. Una de las experiencias escolares que vivió un joven refiere a lo acontecido en la clase de inglés, donde la docente a cargo le comunica a él y a sus compañeros/as que no importa si realizan la tarea, ya que no iban a necesitar hablar inglés para trabajar en las quintas con sus padres.

Otra experiencia es la de Maxi, un joven que reside en uno de los barrios alojados en la periferia de la ciudad de La Plata denominado “El mercadito”. Nos cuenta que realiza un amplio recorrido en colectivo para llegar a la escuela, ya que se encuentra ubicada muy lejos de su barrio. Sin embargo, el esfuerzo por asistir, luego de ausentarse dos años, remite a que dicha institución cuenta con la oferta de aulas de aceleración. Maxi

manifiesta que volvió a la escuela para *“no terminar en la esquina con los pibes, yo sé lo que es eso”*; para él hoy, la frontera simbólica con los pibes del barrio, es la escuela (Chaves, *et al.* 2016)

Este joven vive con su mamá y seis hermanos en una habitación muy pequeña, refiere que no le gusta vivir así y que por eso pensó en mudarse a la casa de su novia, quien lo convenció de retomar la escuela, al igual que su primo *“El no termino ni la primaria, pero es mi ejemplo, y me dice que tengo que terminar”*.

En su discurso y en la forma en que comenta y describe su tránsito escolar aparece una trayectoria colmada de “fracasos” y desaciertos en la que él se identificaba con ser un vago. La experiencia escolar que nunca olvidará es la de una pelea a la salida del colegio a los 10 años *“me acuerdo de que el pibe era más grande y sacó una navaja, no me voy a olvidar nunca de mis amigos que me ayudaron ese día, me podría haber matado”*.

El cansancio y la frustración de Maxi, resultan principalmente de los profesores, lo agotó que se rían de él por sus gustos musicales, por como habla, por cómo es:

“La profesora de inglés se me rió cuando canté entrando al aula, ellos siempre te descansan y vos no podés hacer nada, miró a mis compañeros riéndose y dijo, este pibe esta loquito, le falla”

El joven comenta que va a dejar de asistir a la escuela, que fue *“al pedo”* volver y que mejor va a ser anotarse en el ejército: *“mamá ya está averiguando”*. Considera que esa es la opción más atinada, ya que *“la escuela es para los que quieren seguir estudiando algo, los que ya son para eso, no para mí”*.

En las entrevistas se manifiestan distintos modos de marcar la diferencia entre dos mundos juveniles, esto se corporiza en la idea de una escuela que es para todos y todas, pero que en realidad termina beneficiando a unos pocos elegidos. Ellos mismos, con otras narrativas enuncian lo que Dubet, Saraví o Kessler reconocen como paradojas o controversias entre las desigualdades y la inclusión escolar.

Para estos jóvenes el destino y la trayectoria parecería estar fijado de antemano y el retorno a la escuela, no es más que un último intento en un mar de dudas y entrecruzamiento de precariedades y expulsiones, que buscan de alguna manera, tratar de cambiar, resistiendo.

Miriam Southwell (2020) inicia uno de sus artículos preguntándose ¿presenta la escuela características que la hagan factible de abarcar exitosamente a todas las clases sociales, a

todas las culturas y trayectorias escolares? La investigadora que realiza estudios sobre la intersección entre la desigualdad y el nivel medio, sostiene que el sistema escolar presenta en secundario un formato hegemónico que constituye un obstáculo para la universalización. Sin embargo, reconoce que “nuevas instituciones ponen en entredicho el formato clásico de la escuela secundaria” (p.1)

La modificación de formatos escolares, trae experiencias interesantes para reflexionar sobre el acompañamiento a las trayectorias y las necesarias modificaciones en la gramática escolar tradicional. Dichas propuestas alternativas que interpelan el formato escolar clásico desde una nueva organización de tiempos, espacios y aprendizajes, dan cuenta de una relación más cercana con grupos que históricamente han sido expulsados del sistema educativo.

Tomando los aportes de Southwell (2020) consideramos la experiencia de las escuelas de Reingreso (ER) que funcionan en la ciudad de Buenos Aires desde el año 2004 y están destinadas a jóvenes de entre 16 y 18 años. En su formato presentan un curriculum y plan de estudios flexibles, que contempla que los y las jóvenes trabajan, son padres y madres, es decir, viven experiencias diversas que requieren de acompañamientos en sus trayectorias educativas. Este tipo de escuelas hacen posible no sólo que jóvenes avancen en el sistema educativo -algo difícil de alcanzar con tiempos y espacios de formatos tradicionales- sino que también intervienen desde una real valoración de sus logros, algo que sin dudas, marca la diferencia con el formato clásico.

La autora rescata también la propuesta de las Escuelas de Familia Agrícola (EFA) las cuales consideran la experiencia comunitaria territorial de jóvenes, nucleando las prácticas de enseñanza, el trabajo de producción agropecuaria y la creación de proyectos a nivel local. Estas, así como las ER son algunos ejemplos de formatos alternativos que Southwell reconoce como la forma escolar desafiada, al interpelarse formatos tradicionales donde las lógicas meritocráticas y la jerarquía de saberes ligados a la distinción social, organizaban al sistema educativo argentino.

Las experiencias que desafían formatos escolares tradicionales son de gran importancia para el estudio de trayectorias educativas juveniles, en tanto interpelan lógicas de una educación preocupada por controlar y disciplinar a jóvenes desde una idea de moratoria social. Aquellas que consideran a la juventud un momento de preparación para la vida adulta, en el que es necesario educar para el trabajo y las responsabilidades de formar una familia.

La expansión de la obligatoriedad, evidentemente, no es un punto de llegada, se requieren transformaciones referidas a cuestiones organizativas de los formatos escolares, currículum, entre otras. Tanto Dussel (2004) como Saraví (2015, 2019) coinciden en que no podemos continuar reclamando la igualdad social a la escuela, en tanto, es necesario revisar esta categoría a la luz de enfoques relacionales, es decir, una producción y reproducción de la desigualdad de la que todos y todas participamos. No sólo en la forma en que elegimos los circuitos escolares sino también en los modos en que se construyen prácticas educativas y estrategias de intervención profesional en las escuelas.

Si continuamos privilegiando estas integraciones excluyentes que naturalizan que muchos jóvenes sigan pasando por la escuela sin percibir un solo cambio desde la primera expulsión que vivieron del sistema. Si persisten ideas que sostienen que la solución está en la masividad en el acceso y en cubrir dimensiones materiales con entrega de becas, se dejarían de lado elementos importantes a considerar para transformar trayectorias educativas juveniles, desde el reconocimiento de intersecciones de clase, género, etnia, entre otras.

¿Cómo nos vinculamos con otro (es)? ¿Cómo se vinculan entre ellos y ellas los y las jóvenes? ¿Cómo se viven estas experiencias de desigualdad en lo escolar y lo no escolar? En el entramado escolar las relaciones sociales se entretajan entre desigualdades en las que todos participamos. En medio de esa marea de distinciones y mundos aislados, se reconstruyen las trayectorias de jóvenes a los que la mayoría de las veces que se los nombra es desde una idea de carencia o fracasos. Estos discursos ocultos en la significación que los enuncia como “puramente escolares” legitiman las peores desigualdades, hechas cuerpos en estigmas y violencias cotidianas.

Como sostiene Dubet (2015)

La elección de la desigualdad no solo tiene que ver con las posiciones simbólicas y distinciones, es también un problema de elección racional -o supuestamente racional- cuando los individuos se encuentran en situación de competencia por la obtención de bienes relativamente escasos o muy jerarquizados. (p.29)

¿Cuánta igualdad podemos pedir a la escuela si “elegimos” la desigualdad en nuestras experiencias cotidianas? ¿Cómo pedir a los y las jóvenes certezas y motivaciones frente a la crudeza de la separación de mundos escolares y sociales?

Maxi volvió a la escuela porque sentía que eso marcaba una frontera con su pasado o su trayectoria de origen, volvió cargando humillaciones y prejuicios previos. La escuela no alcanzó a conocerlo este año, y el cuaderno se va vacío porque “*No se copiar del pizarrón y el profesor habla rápido y borra, después de unos años creo que me olvidé hasta como se escribe*” Sonrisa vergonzosa y silencio, se cubre la cara con su remera largos ratos, sin embargo, hay miradas que delatan sufrimientos.

1.4. Nuevos públicos y diversos enfoques para el estudio de trayectorias educativas

La problematización de la conquista de la expansión de la obligatoriedad en el nivel secundario, junto a la masificación que asume el sistema educativo en los últimos años, nos reúne con debates⁶ sobre la inclusión educativa y las tramas de desigualdades manifiestas en experiencias escolares de jóvenes.

Como refiere Aldo Ocampo (2020) la educación inclusiva como práctica otorga respuestas complejas y su dimensión post disciplinar consiste en crear un objeto que no le pertenece a nadie “tiene un mandato crítico, micropolítico epistémico (...) a través de ella se impone un signo tropológico y un compromiso crítico para erradicar toda forma de opresión y dominación” (p.337)

La propuesta del autor entiende a la inclusión como método en sí mismo, lo que posibilita tomar distancia de aquellas formas tradicionales de las metodologías de investigación.

La posibilidad de pensar otros mundos posibles y de transformar el curso de vida de jóvenes en el marco de intervenciones que los consideren protagonistas, implica enfrentar pragmatismos a partir de la revisión de prácticas dadas en el marco escolar, interrogándonos sobre los mecanismos de opresión y discriminación y los modos de regulación de las subjetividades y emocionalidades.

Esta propuesta de una pragmática epistemológica que revisa la toma de posición y el lugar desde el cual nos posicionamos para conocer y construir conocimiento, no deja de lado la importancia de rescatar la experiencia social para enfrentamiento a los modos de opresión propios del capitalismo hegemónico (Ocampo, 2020)

Estos postulados son valiosos porque nos convocan a pensar las experiencias juveniles desde la noción de *singularidades múltiples*, que, según el autor, implican los diversos modos de vivir, existir y ser en esa singularidad, revisando la forma en que la educación

⁶ Nos referimos a debates en el marco de las ciencias sociales. Aportes y discusiones epistemológicas y políticas en torno a la educación inclusiva, analizada desde la sociología, psicología, filosofía educacional, ciencias de la educación, entre otros.

desde sus dispositivos puede crear una concepción del no-ser. Aquí lo emocional y lo afectivo, lo psíquico y lo subjetivo dan lugar a nuevos interrogantes en relación con la forma en que los jóvenes corporizan y habitan la escuela:

La educación inclusiva en términos epistemológicos traza una nueva intelectualidad, impone un complejo entramado gramatical, un singular campo de latencias, sobresaltos, residuos y palimpsestos (...) la fuerza analítica y teórica del adjetivo inclusiva, se convierte en un sitio de contra-enunciación dominante de la escolarización y de diversos proyectos intelectuales y políticos” (Ocampo, 2020, p. 341)

La multiplicidad de marcos teóricos, los diálogos entre distintas disciplinas y el acercamiento a narrativas de los distintos actores que componen la comunidad escolar, transforma continuamente nuestra comprensión sobre las problemáticas escolares.

La posibilidad de establecer intercambios entre distintos enfoques rompe con aquellas posturas esencialistas e interpretaciones binarias (Ocampo, 2020) que abundaron históricamente en la investigación educativa y en la metodología de investigación.

En este universo y entramado en movimiento, en tensión, conflicto y consenso, entre colores y olores, entre un más acá y más allá del texto y el contexto, reconstruimos las trayectorias educativas juveniles en la presente investigación.

Para la reconfiguración y aproximación a nuestro objeto de estudio, contemplamos dos líneas/caminos que posibilitaron la revisión y reubicación de las discusiones y abordajes de problemas en el campo educativo. Por un lado, los estudios que parten de un análisis sociológico de la educación (Bourdieu, Dubet, Kessler, Saraví, Kaplan, Gluz, *et al.*) y aquellos que se postulan desde la psicología educacional (Baquero, Zigman, Tarcomian, *et al.*). Por otro lado, consideramos los enfoques de estudio sobre trayectorias vitales (Bourdieu, Jelin, Glen) y educativas (Terigi) las cuales en el último tiempo se constituyeron en un campo de análisis de las desigualdades sociales.

Según refiere el Programa Escolarización, Perspectivas históricas, Pedagógicas y Políticas de la Educación⁷ (FAHCE, CONICET) entre el año 2010 y el 2015 se

⁷ Reúne proyectos que abordan de manera interdisciplinaria discursos, contextos, sujetos, prácticas y saberes en torno a los procesos educacionales (...). El objetivo se orienta hacia la producción de ámbitos de intercambio y producción conjunta de conocimiento y formación en investigación, desde perspectivas históricas, políticas, sociológicas y pedagógicas sobre los procesos de escolarización en el mundo contemporáneo. Se propone entonces consolidar una red de investigaciones que posibilitan un abordaje desde perspectivas históricas, sociológicas, políticas y pedagógicas sobre los procesos de formación y escolarización en su devenir histórico y en el mundo

incrementaron las investigaciones sobre trayectorias escolares en relación con “las políticas de ampliación del acceso a la escolaridad y educación superior” (2019, p.2)

En nuestro país el estudio de trayectorias educativas ha logrado ocupar un lugar relevante en las carreras de educación, y en menor medida en otras disciplinas. La posibilidad que emana de estos estudios refiere a la fortaleza de su enfoque relacional para análisis del impacto, alcances y limitaciones de las políticas socio educativas.

Las discusiones referidas a los cambios en los formatos escolares, la revisión de las practicas orientadas a los “nuevos públicos” y los desafíos que presenta la inclusión educativa, han sido algunos de los temas abordados en relación con la fragmentación social y profundización de desigualdades persistentes (Tilly, 2000)

En nuestro caso, la fortaleza de nuestra investigación radica en reconstruir estos debates y enfoques, desde los aportes del Trabajo Social y la mirada de una disciplina que, en el marco de estos estudios, puede contribuir con la reflexión en torno a las particularidades que asume la cuestión social en el campo educativo y en las trayectorias escolares.

El trabajo en la resignificación de las demandas desde un carácter universal y no meramente material reconoce las estrategias que se dan los agentes en el cotidiano para satisfacción de sus necesidades (Rozas, 1998) Por otro lado, se ponen en juego en la relación institución-subjetividad, distintas racionalidades que configuran prácticas y sentidos que orientan la intervención, donde trabajadoras sociales en relación con otros actores educativos (preceptores, profesores, jóvenes y familias) construyen estrategias de intervención en un entramados de posturas y saberes que es necesario contemplar y desentrañar.

La disciplina de Trabajo Social presenta fortalezas para el trabajo en la reconstrucción de las trayectorias por su cercanía con los saberes y experiencias cotidianas de los sujetos de la intervención. Como refiere Rubilar (2013, 2017) el aprendizaje en torno a la entrevista biográfica y las narrativas en el uso investigativo vinculado a la intervención profesional del Trabajo Social, hacen a su carácter político. En la misma línea teórica, Gianinna Muñoz reconoce las resistencias que desde la profesión pueden anudarse en el enfrentamiento a la razón neoliberal que colonizó las formas de producir conocimiento en las ciencias sociales y en nuestra disciplina en particular (Muñoz, 2018).

Consideramos que desde este lugar central que asume el Trabajo Social en el campo de la investigación, pensar la actitud investigativa como acto de resistencia nos convoca al acercamiento a las trayectorias vitales de los sujetos, en este caso, los y las jóvenes.

El poder del nombramiento de voces emergentes (Muñoz, 2018) desde una investigación colaborativa -en palabras de la autora- nos reúne con la propuesta de Ocampo (2020) de reflexionar sobre la forma en que construimos conocimientos y los modos en que los sujetos hacen cuerpo diversas problemáticas sociales y escolares “hacer parte a todos los grupos involucrados en el fenómeno investigado (...) dar voz a los sin voz” (Muñoz, 2018, p. 46)

El Trabajo Social desde una mirada crítica puede visitar y revisar los dispositivos que operan en las instituciones. Consideramos la noción de dispositivo compartida por Deleuze (1990):

Es una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilíneal. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras. (p. 3)

En esta definición no podemos dejar de comprender al dispositivo en su relación con el poder, un poder como línea que atraviesa, emprende líneas de fuga y no puede pensarse sino es ligado a la posibilidad de ser transformado. En esa línea de fuga y entre esas resistencias, habitamos las instituciones como trabajadoras/es sociales.

Como refiere Hermida (2018) la posibilidad de interrogarnos sobre las colonialidades instituidas, abre paso a una reflexión sobre subjetividades dóciles y subalternizadas (p.17)

En este caso, podemos reconocer la lógica meritocrática que trasciende los cuerpos juveniles generando sensaciones de culpa por los “fracasos escolares” producto de la lógica colonial reforzada en periodos neoliberales que centra el problema en el sujeto, en sus habilidades y capacidades. La interrogación sobre la forma en que habitamos las instituciones en la relación instituciones-subjetividades (Hermida, 2018) abre camino a la revisión de nuestras intervenciones con otros, con esos cuerpos racializados, sexualizados, precarizados.

Como especificamos anteriormente, la construcción de conocimiento y acercamiento a las trayectorias educativas juveniles implica el diálogo con otras disciplinas, en tanto,

recortar el análisis a una única mirada o perspectiva nos llevaría a caer en problemas epistemológicos que encorsetan sesgados en cánones tradicionales.

En este sentido, el análisis sociológico de la educación nos provee interesantes herramientas para una problematización de los procesos de producción y reproducción de las desigualdades en el campo educativo. Nos interroga sobre la formas de violencia simbólica que legitima la escuela a partir de estigmas, estereotipos y clasificaciones de educandos, posibilitando desentrañar las subjetividades juveniles que crea la escuela y que devienen de posiciones ocupadas en la estructura social.

Hablamos de distinciones, pero sobre todo del lugar que asumimos todos y todas en la producción y reproducción de las desigualdades, al establecer tácitamente prácticas y discursos en el ámbito escolar. Este enfoque en sus análisis retoma estas ideas de trayectoria de origen y posición ocupada en relación con la clase social, cuestión que no es menor en la discusión sobre los puntos de partida y los puntos de llegada en las trayectorias educativas juveniles.

Otro de los enfoques utilizados es el del campo psico socioeducativo y la psicología educacional, el mismo nos acerca a la discusión en torno al abordaje de las diversidades en el campo educativo y como refiere Baquero (2001) las nuevas demandas de atender a la diversidad en la escuela. Para el autor, la forma en que se construye una idea de educabilidad en relación con el sujeto considerado con capacidad para ser educado como condición de su esencia humana, establece la sospecha continua por sus habilidades y capacidades, pero también -actualmente- sobre la crianza que efectúan sus padres.

Entran en tensión según Baquero, una lógica homogénea que piensa de igual modo a todos los sujetos de la educación con una demanda de atención a la diversidad:

Los abordajes teóricos y prácticos de la diversidad están muchas veces atravesados de una paradoja constitutiva: delimita criterios de normalidad que permiten definir -o en verdad son definidos por- las condiciones de educabilidad de los sujetos según el régimen de dispositivo escolar, privilegiadamente en su modalidad común (Baquero, 2001, p.13)

Esta perspectiva aporta a nuestros análisis en torno al “fracaso escolar” y “sobreedad” en las escuelas, reconociendo que en las estrategias de intervención se deja entrever que el discurso de las diversidades y de la inclusión sigue centrando su atención en el sujeto problema y/o con necesidades especiales. Como trabajamos en apartados previos, esto se

expresa en la readecuación de escuelas y prácticas educativas a nuevos públicos que se consideran desfasados o con menor capacidad de ser educados.

Desde un carácter relacional este enfoque se interroga sobre los aprendizajes y la forma en que la educabilidad se piensa desde lógicas normalizantes de los cuerpos, con una idea de progreso individual -tecnociencia- y la división binaria entre normal-anormal en las prácticas de los sujetos (Baquero, 2001). El autor reconoce cierta performatividad de los discursos psico socioeducativos que cargan de significados desde ideas de “fracaso” “sobreedad”, educabilidad como déficit y capacidad del sujeto para ser educado “donde el fracaso masivo sumado a fracasos individuales ignora las situaciones y condiciones para aprender” (Baquero, 2001)

Por otro lado, desde la psicología educacional buscamos acercarnos a aquellos etiquetamientos escolares y al impacto que esto tiene en las subjetividades juveniles; la mirada que se tiene sobre estos jóvenes con una gran carga peyorativa e individual, como sostiene el autor, psicologiza y descontextualiza por sobre el carácter pedagógico.

Estos aspectos se intensifican en la actualidad donde la tendencia a la neurociencia de la mano de la patologización de las infancias y juventudes, se centran en medir desajustes que solo refuerzan en jóvenes la sensación de culpa por sus teóricos fracasos escolares y una naturalización de sus trayectos trancos por parte de los docentes y equipos educativos.

1.4.1. Enfoque relacional y curso de vida: fortalezas para el estudio de trayectorias educativas

Consideramos dos enfoques para el estudio de trayectorias juveniles, el enfoque de la perspectiva relacional de Pierre Bourdieu y la teoría del curso de vida de Elder Glen (1994). Según Roberti (2017) el campo de estudios de trayectorias en la sociología se presenta colmado de tensiones al estar constituido por distintas orientaciones teóricas.

Sin embargo, podemos reconocer un punto en común: el acercamiento a las experiencias y su relación con el escenario histórico y social específico. En este sentido, los estudios biográficos abren la posibilidad de superar enfoques esencialistas y estructuralistas en busca de “aprender la estructura a partir de la singularidad de una vida, sino también lo que ilumina el análisis de las consecuencias del cambio del curso vital sobre procesos históricos de la sociedad” (Roberti, 2017, p. 305)

No es el objetivo de este apartado detallar en profundidad el denominado enfoque relacional desde un análisis sociológico, en tanto, demandaría mayor profundidad y

rigurosidad teórica. Nos proponemos, por tanto, compartir en líneas generales los aportes que esta perspectiva realiza a nuestro tema de estudio.

En este sentido, partimos de los aportes de Pierre Bourdieu (1990) quien define a la sociedad como un espacio, es decir, un sistema de posiciones y distancias que no se presenta de manera homogénea, sino que se organiza a partir de distintos campos (intelectual, religioso, artístico, etc.) En estos, el capital simbólico ocupa un lugar central en el reconocimiento de los agentes que constituyen a cada campo, cargando de prestigio y legitimidad al resto de los capitales (económico, social, cultural, etc.)

En relación con esta noción de espacio social, Bourdieu define el concepto de clase social como el conjunto de recursos que se distribuyen jerárquicamente en este espacio, donde el volumen del capital, su estructura y evolución en el tiempo, configuran la trayectoria de los sujetos:

Es importante establecer una justa jerarquización de los principios de jerarquización, es decir, de las especies de capital. El conocimiento de la jerarquía de los principios de división permite definir los límites dentro de los cuales operan los principios subordinados y, al mismo tiempo, los límites de las similitudes vinculadas a la homología; las relaciones de los demás campos con el campo de la producción económica son a la vez relaciones de homología estructural y relaciones de dependencia causal” (Bourdieu, 1990, p.20)

Otra noción central trabajada por el autor es la de habitus (Bourdieu, 2006) que refiere a la interiorización de dichos capitales, algo que se diferencia según clase social estableciendo relaciones entre posiciones y disposiciones en la práctica. Los habitus son definidos como una serie de estructuras mentales y cognitivas que internalizan los agentes, las cuales son transferibles y resultantes del lugar que se ocupa en el espacio, según clase social.

El campo educativo está constituido por diversos agentes que ocupan distintos roles y posiciones y como campo de poder, está cargando de tensiones y disputas en la lucha por el capital simbólico que es el que mayor peso tiene en dicho campo. En tanto, la legitimación de las titulaciones como reconocimiento oficial, incide en gran medida en la conformación de trayectorias.

Lo que se pone en juego es la forma en que los agentes han interiorizado esos capitales y el uso que les dan en distintos ámbitos; con relación a las trayectorias educativas podemos

decir que los jóvenes las construyen a partir de las condiciones de producción de los hábitos, bajo aspectos de las condiciones elementales de existencia y los condicionamientos que las imponen (Bourdieu, 1990)

Por ejemplo, el capital económico heredado, posibilita a las familias privilegiadas disponer de recursos para competir en la selección de los circuitos escolares, en detrimento de las familias que acumulando desigualdades deben acceder a escuelas que presentan cierta readecuación a las desventajas de estos grupos socio económicos, en términos de infraestructura, calidad educativa y ubicación territorial.

Bourdieu sostiene que la mayor parte de los consumos culturales requiere de ese capital económico, no sólo por el acceso a los materiales básicos para garantizar la práctica pedagógica, sino también porque las diferencias en volumen de capital acumulado impiden el acceso al capital cultural. La mayoría de las bibliotecas, por ejemplo, están ubicadas en el centro de la ciudad de La Plata, en este sentido, la creación de bibliotecas populares ha implicado una forma de resistencia a aquellas distinciones y fronteras simbólicas delimitadas en términos territoriales.

En relación con los éxitos y fracasos escolares, el autor dirá que estos dependen del capital cultural heredado, pero también de la inversión que se hace en este, no sólo en términos económicos como vimos que hacen las elites eligiendo escuelas para sus hijos, sino también en términos de tiempo, en tanto, cada persona debe dedicar tiempo al estudio, a la lectura, a la formación misma:

Las diferencias entre el capital cultural de una familia implican diferencias, primero, en la precocidad del inicio de la transmisión y acumulación, teniendo por límite la plena utilización de la totalidad del tiempo biológico disponible, siendo el tiempo libre máximo puesto al servicio del capital cultural máximo (...) el tiempo durante el que un individuo puede prolongar su esfuerzo de adquisición, depende del tiempo libre que su familia le puede asegurar (Bourdieu, 1987, p. 3)

La propuesta de Bourdieu deja en jaque a la teoría de capital humano vinculada al esfuerzo y arduos méritos individuales. La trayectoria de origen con la que cuentan los jóvenes se hace cuerpo en los hábitos que estos tienen respecto a la organización para el estudio, la lectura, a sus percepciones en torno a la educación, entre otras.

Aquellas cuestiones que desde el sentido común se enuncian como meras distinciones de gustos o preferencias, por ejemplo “elijo esta escuela para mis hijos”, “desde chico no le

gustó estudiar” o “la escuela me aburre”, no son más que dimensiones que devienen de la trayectoria de origen, de posiciones sociales que en la apariencia se muestran como diferencias, pero son desigualdades sociales legitimadas.

Bourdieu (1987) considera que hay dos capitales que son centrales al momento de pensar en las posibilidades de modificar trayectorias o, mejor dicho, cambiar algunas posiciones en sus movimientos. Estos son el capital social y el económico; hemos referido la importancia que tiene este último en términos de inversión en capital cultural, competencias y acceso. El social, sin embargo, remite a las redes y los contactos, es decir, los referentes cercanos que posibilitan aproximarnos y apropiarnos de ese capital cultural. Basta con pensar nuestras propias trayectorias académicas para observar de qué modo ese entretejido de redes trastoca nuestros tránsitos de una manera importante.

El movimiento de estos capitales -económico y social- puede generar una gran tensión controversial, como la que vivimos en la actualidad con la expansión de la obligatoriedad. En tanto, la masificación de la educación secundaria no solo aumentó la inclusión de nuevos grupos socio económicos a la escuela, también profundizó las competencias por titulaciones, donde ahora las distinciones que se establecen son otras.

Antes los jóvenes estudiaban para obtención de título secundario como garantía de ascenso social o inclusión en el mercado laboral; recuerdo cuando mi padre contaba que quienes en su época egresaban del secundario con orientación perito mercantil eran aquellos que terminaban como administrativos en un banco y tenían el mejor pasar de todos. Hoy día no basta con un título secundario, ahora importa la escuela que otorga el título, y asimismo, este no es garantía de ascenso social. Incluso la situación se complejiza en el nivel superior, donde el análisis no acaba en las garantías de obtención de un título universitario, en tanto, incide el tipo de carrera seleccionada.

Es interpelante Bourdieu (2006) en unos de sus escritos al enunciar irónicamente la imagen de los científicos sociales portadores de más de un título de posgrado, ingresando por primera vez a la casa propia, recientemente jubilados. La misma acumulación de titulaciones, responde a esta lógica de reproducción del sistema educativo, en términos de prestigios y reconocimientos, porque en términos económicos, a la vista está que las garantías no son muchas.

En esta complejidad entre distinciones, premios y castigos los y las jóvenes van reconstruyendo significados y trayectorias con percepciones respecto a un futuro que para ellos ya llegó, con una escasez de certezas que conduce muchas veces a la decepción y frustración.

Como especificamos previamente, las trayectorias de estos jóvenes no son solo biológicas sino que su carácter histórico y social, expresa las posibilidades de transformación en trayectorias de origen. Este punto es relevante si pensamos en trayectorias educativas que se configuran entre eventos sociales, vínculos y cercanías.

En este sentido, el enfoque del curso de vida, profundiza la relación entre vidas humanas y una sociedad cambiante; su mayor referente, Elder Glen (1994) enfatiza su estudio en las fuerzas sociales que dan forma al curso de vida y sus consecuencias en el desarrollo. La apuesta más importante de este enfoque refiere al entramado de trayectorias graduales por edades, donde entran en juego carreras familiares, laborales, y vidas juveniles.

Ahí encontramos jóvenes madres, jóvenes que retornaron a la casa de sus padres porque tuvieron un hijo/a -conviviendo algunas veces hasta tres generaciones en un mismo hogar- o, por otro lado, jóvenes que trabajan y estudian, entre otras tantas situaciones particulares que constituyen a las trayectorias educativas.

Lo novedoso en este enfoque es que estas transiciones de la escuela al trabajo y de la familia a la escuela, están ligadas a las trayectorias y al significado que se les da en un determinado escenario histórico, en términos generacionales y etarios. Para los jóvenes de la generación del 50, vivir la juventud implicaba ir a la escuela y luego conseguir un trabajo y formar una familia. Para los y las jóvenes de generaciones recientes como la generación @ arroba o # hashtag que viven su juventud en plena globalización tecnológica (Feixa, 2006, 2016) esta transición se vive completamente diferente.

En este mundo globalizado de la mano de las nuevas tecnologías y nuevos usos de las plataformas digitales, muchos trabajos no requieren titulaciones previas, e incluso están valorados por brindar una mayor seguridad económica. Estos trabajos que no se reconocen como empleos formales, son enunciados en los proyectos de jóvenes para quienes ser youtuber o influencer, representa cierto prestigio económico y social en su generación.

Por otro lado, la competencia por titulaciones no es la misma, con lo cual ser primera generación de graduados en una familia en la década del cincuenta, es muy distinto a ser la primera generación en la actualidad, donde las competencias, apuestas y sentidos que organizan al campo educativo y laboral, son otros.

Se ponen en juego para Elder Glen (2003) vidas humanas y tiempos históricos con agencia humana, influyendo esto en la toma de decisiones. Aquí nos preguntamos ¿puede cambiar el curso de vida? Es ahí donde la socialización asume un lugar relevante: la trayectoria educativa no se recorta a lo escolar, sino también al vínculo con amigos,

familiares, referentes, la interacción entre mundos sociales de jóvenes a lo largo de sus vidas, con familiares, compañeros de trabajo.

Mundos vividos en los que toman decisiones, asumiendo un lugar relevante la dimensión emocional, los impactos a nivel personal, las angustias al momento de elegir, y las incertidumbres que resultan de la unión entre ciertas vidas, eventos y escenarios históricos.

1.4.2. Indagar las trayectorias educativas: el desafío de pensarlas con las juventudes

Flavia Terigi (2010) sostiene que es importante establecer una distinción entre las trayectorias escolares reales y las teóricas. Estas últimas son aquellas que se guían por los formatos escolares clásicos: gradualidad del curriculum, división de tiempos y espacios, organización en niveles y tiempos para aprender “expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por esta en los tiempos marcados por la periodización estándar” (Terigi, 2010, p. 2)

Las trayectorias escolares reales, en cambio, son para la autora, aquellas que remiten a la dimensión de lo vivido, es decir, tránsitos que no pueden ser encauzados en esos tiempos teóricos establecidos para el aprendizaje. Estas transiciones/recorridos se dan dentro y fuera de la institución escolar, en vínculo con el entorno y otros saberes y experiencias extraescolares.

Según Terigi, la relación tiempo-edades determina el orden de tareas pensando que se enseñan los mismos contenidos a mismas edades, por eso encontramos la noción de “sobre edad” en las escuelas, por la “resistencia pedagógica” (Terigi, 2010) a la heterogeneidad que asumen las trayectorias educativas.

Coincidiendo con Kessler (2004) la autora sostiene que en las escuelas se presentan de parte de los estudiantes, relaciones de baja intensidad en lo escolar, lo que el autor llama “desenganche de las actividades escolares” en la ecuación tiempo-estar en la escuela.

Con relación a este aspecto, observamos la complejidad que asume la idea de acceso y permanencia en el escenario actual, siendo que muchos jóvenes están en la escuela sin estar. Lo que queremos decir, es que algunos de los entrevistados no tenían interacción con las clases, incluso en algunas de las que presenciamos no contaban con una mochila y elementos escolares, permanecían solo con celular y auriculares.

El estudio de las cronologías de aprendizaje que realiza Terigi (2010) para pensar las trayectorias educativas, interpela la categoría de inclusión, reconociendo que en la noción de aprendizaje persiste una idea de que “para lograr aprendizajes equivalentes se

requieren enseñanzas similares”. Esta concepción de un aprendizaje monocronico, en el que todos aprenden al mismo tiempo (Terigi, 2010) entra en crisis en la actualidad, y según la autora esto se expresa en la readecuación que realizan los maestros, frente a determinados grupos.

Por otro parte, sostiene que las *trayectorias no encauzadas* -aquellas que no siguen el modelo teórico esperado- nos convocan a reflexionar sobre cinco aspectos:

1) *Invisibilización de las transiciones escolares*: en nuestro trabajo empírico observamos que muchas de las escuelas estudiadas se preocupan por establecer reuniones con los EOE y maestros de primario para discutir las transiciones al secundario. Situación que se facilita cuando primario y secundario funcionan en la misma sede o en un anexo cercano.

2) *Relación de baja intensidad*: por parte de los jóvenes observamos ese desenganche en clase, pero nos parece preocupante la naturalización que docentes y otros actores realizan de esta situación. En este sentido Gluz y Moyano (2018) interpelan la idea de abandono escolar preguntando ¿Quién abandona a quién? Indagando las propuestas al interior de las políticas socio educativas de inclusión y la oferta de nuevos formatos escolares.

3) *Ausentismo*: observamos que este representa un problema para el sistema educativo y una de las mayores preocupaciones. Sin embargo, en las escuelas estudiadas no se presentaban casos de ausentismo reiterado, sino que este se complejizaba en la medida en que los jóvenes se ausentaban por días o un período de tiempo y retornaban. Algunos estudios (Gluz y Moyano 2018; Chaves y Vecino, 2016) dan cuenta de que los y las jóvenes no consideran que están abandonando la escuela, sino que en su significación esto representa “dejar de ir por un tiempo”. En nuestras observaciones los y las jóvenes se ausentan por embarazo y problemas de salud mental -en la mayoría de los casos- y las escuelas implementaron trayectos flexibles para garantizar que culminen el año.

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 imposibilitada su permanencia en la institución escolar, por situaciones de embarazo, salud mental, situaciones de consumo, entre otras. 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/la joven continúe con sus estudios en su domicilio, hasta tanto pueda revertirse su situación.

Este proyecto es interesante en tanto promueve la permanencia y culminación de estudios en acompañamiento de tránsitos sumamente heterogéneos que demandan otro tipo de intervenciones profesionales.

4) *Sobreedad*: no se presentaron muchas situaciones de este tipo en las escuelas estudiadas, pero podemos decir que esta etiqueta opera como gran estigma para aquellos jóvenes que retornaron a la escuela en las ofertas de finalización de estudios secundarios. Muchos refieren “haber perdido el tiempo” o que “se les pasó la vida”, justamente por la significación que tiene la imposición de los tiempos en los formatos escolares. De hecho, el retorno se vive con mucho pesar e incomodidad, afirmando que ni siquiera establecen vínculos -en algunos casos- porque el paso por la escuela tiene que ser el más corto posible, para lograr el objetivo de finalizar.

5) *Bajos logros de aprendizaje*: en algunas de las encuestas realizadas se observan problemas de lecto escritura sobre todo en jóvenes entre 16-18 años que retornaron a la escuela luego de varios años. Coincidiendo con Terigi (2010) sostenemos que en estos casos no es conveniente culpar al nivel previo ni a los docentes, sino interrogarnos sobre la forma en que el sistema certifica logros que en lo real no se tienen. De hecho, algunos jóvenes comentaban que no sabían copiar del pizarrón, que el profesor dictaba muy rápido o que no se entendía la letra en la que escribía -refiriéndose a la letra cursiva-. Estas situaciones resultaban en la pérdida de interés por la clase, optando por jugar en el celular o estar en Facebook.

El estudio de trayectorias y el trabajo en la reconstrucción de experiencias en nuestra investigación no remite al seguimiento de la historia de vida de estos jóvenes a lo largo de toda su trayectoria escolar. Sin embargo, el enfoque relacional y curso de vida nos posibilitan acercarnos a estas desde la dimensión narrativa, desde lo relatado y descrito por los y las jóvenes en relación con sus vivencias en el sistema escolar. Los datos denotan que hay un conjunto de aspectos que impactan y han impactado en estas trayectorias y que deben ser leídos en términos de tiempo biológico, tiempo histórico y posibilidades de agencia (Glen, 1994)

1.5. Siendo jóvenes: mandatos escolares, globalización tecnológica y cultura del consumo

Como refiere Bourdieu (2013) no podemos hablar de una única manera de ser joven, en tanto, existen una multiplicidad de modos de vivir y sentir la juventud en la heterogeneidad de experiencias, entornos, vínculos y distintos ámbitos de la vida cotidiana.

Respecto a la relación juventud-escolaridad, Tenti Fanfani (2000) afirma:

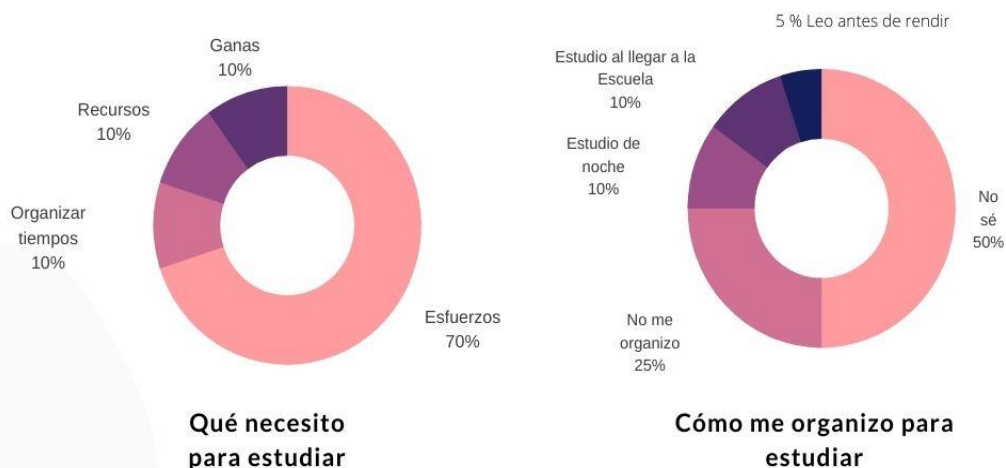
La escolarización crea juventud, contribuye fuertemente a la construcción de nuevos sujetos sociales. Pero, por otro lado, la masificación produce una serie de transformaciones en las instituciones escolares. La vieja escuela media reservada a las elites hoy debe responder a demandas de nuevos contingentes de ingresantes” (p.1)

Los jóvenes han construido sus propias percepciones en torno a cómo viven esta expansión de la obligatoriedad en su cotidiano; en sus narrativas expresan que estar en un aula de secundario hoy día “*es un quilombo*” “*tenes de todo*” “*no se entiende nada*” “*es aburrido*” “*esta bueno, pero como todo, al ser tantos se complica*”. Esta idea de desorden cargado de bullicio “*un griterío*” es la representación que estos portan de ser un estudiante secundario en la actualidad.

En torno a las percepciones sobre sus responsabilidades frente al estudio, los datos relevados en encuestas y entrevistas expresan que las garantías de permanencia y egreso son vistas por jóvenes, como sinónimo de arduos esfuerzos y sacrificios para sostener la escolaridad en su cotidiano. Asimismo, aparece el desconcierto frente a cómo organizar las tareas y responsabilidades de la escuela, sin contar siquiera con orientaciones mínimas que les indiquen cómo prepararse para rendir un examen.

JÓVENES NIVEL SECUNDARIO

Organizarse para estudiar



En la mayoría de las entrevistas el tránsito educativo se vive como algo que *“debe terminar lo antes posible”* y sin mayores complicaciones, algo que hay que pasar para comenzar otra vida colmada de responsabilidades. Observamos que esta idea de transición al mundo adulto, prevalece en los equipos y en jóvenes, que parecen narrar al secundario como aquel espacio que contiene la fecha de vencimiento de la juventud.

No es casual, por tanto, que se vivencie con pesar el imperativo de la norma escolar que establece obligaciones, pero que según algunos jóvenes, no contribuye con los aprendizajes para poder ingresar a ese mundo adulto que se les presenta como algo tan cercano *“Te dicen que tenes que estudiar para ser alguien, pero no sabes como”* *“Tendrían que ponerse de acuerdo los profesores para enseñar lo mismo, nos tratan como tontos a veces”*.

La sensación de tener que saber cómo organizarse sin un acompañamiento por parte de los adultos, se vivencia como un obstáculo para el aprendizaje. En la consulta referida a cómo se organizan para estudiar para una prueba o examen, responden un alto porcentaje, que no comprenden la pregunta *“¿Cómo, como me organizo?”*.

En las respuestas aparecen silencios, gestos de desconcierto “*No sé*” “*No sé, estudio del celular*” “*Leo algo de la clase el mismo día antes de entrar*” “*Leo en el colectivo o antes de dormir, un rato*”. Esta conjunción entre tiempo y estar en la escuela, se expresa en reiteradas oportunidades en sus discursos, dónde el tiempo aparece como algo latente in situ, en el aquí y ahora, no como algo que nuclea distintos momentos que pueden incluir una organización en el cotidiano.

Por otro lado, la masificación en nivel secundario, encuentra a los y las jóvenes con un otro que se percibe como diferente. En nuestro corpus empírico, la relación tensional entre la inclusión de las diversidades y las distinciones/diferencias que se realizan en el aula, se expresan de la siguiente manera:

“Acá todos son grupitos, tenes el grupo de los que saben que se sientan delante de todo, el grupo de los nerds que están todo el día con los jueguitos, el de los que nunca hacen y nada, y los que estamos en el medio” (Lucía, 15 años, EES)

“Acá tenes el grupo de los varones, el de las mujeres y el de los bolivianos, no es por discriminar, son de Bolivia, y siempre están juntos y apartados” (Macarena, 16 años, ESS)

“Tenes lo que estudian los que no hacen nada, los del medio y los que vienen rara vez, cada tanto, son graciosos igual, buena onda, pero no les importa la escuela, vienen para joder un rato y después desaparecen” (Joaquín, 17 años, EES)

La distinción de grupos y la diferenciación con la otredad aparece en aquellos “diferentes” que no vienen nunca o que no se juntan con nadie. Estas subjetividades que crean los jóvenes no las construyen solo en la escuela, también en sus entornos, en los medios de comunicación y redes sociales. Tenti Fanfani (2000) refiere “se enfrentan dos culturas las de los jóvenes y adolescentes y la que es propia de la tradición escolar” (p.2) Antes se formaba a las elites bajo una lógica de selección basada en éxitos y fracasos, hoy esa distinción y exclusión entra en jaque y como dice el autor, genera malestar.

Podemos decir que esa selección hoy pasa por otros modos de distanciarse o diferenciarse con otros, no entra en juego tanto el éxito escolar, como si lo hace el hecho de pertenecer a determinado grupo legitimado en la escena escolar cotidiana.

Aquel grupo que además de representarme me permite no ser parte del extremo de los exitosos o los fracasados; “estar en el medio” significa “poder estar a la onda”. En el cotidiano escolar, se encuentran singularidades múltiples que en entramados de acumulación de desventajas, reúnen a aquellos sectores que la escuela no esperaba y para los cuales la inclusión asume formas diversas de estar siendo y conviviendo con diferentes. Resulta interesante el modo en que la inclusión es vista como sinónimo de alteridad, algo que se reviste de una idea de tolerar incluir a alguien de quien busco diferenciarme para afirmarme como alguien mejor, “normal” o sin problemas.

La escuela misma ha creado una idea de juventud y de cómo ser joven sostenida en una cuestión etaria, generacional e incluso autosuficiente. Sin embargo, no todos cuentan con el privilegio de vivir ese ideal de juventud, ya que teniendo “la misma edad”, viven experiencias diferentes, de maternidad, trabajo, abandono, exclusión, entre otras.

Consideramos los aportes de Feixa (2016) quien reconoce el rol cambiante de la juventud, en sus identidades culturales y formas de comunicación. En la metamorfosis de los movimientos juveniles el autor reconoce la transición de la era digital a la hiperdigital distinguiendo la generación @ (arroba) y la generación # (hashtag). La primera es la que nació en los noventa en pleno auge de la era digital, y la segunda es aquella que experimenta con mayor intensificación la fluidez de la información; las multipantallas, la forma globalizada, es decir, una generación que creció y vive la hiperconectividad. Teniendo en cuenta estas distinciones generacionales, podemos decir que los y las jóvenes entrevistados que tienen entre 16 y 20 años forman parte de la generación # (hashtag):

Mientras que el espacio se globaliza y deslocaliza de forma paralela, el tiempo se eterniza y se hace más efímero en forma sucesiva (...) vivimos el tiempo de los hipertextos, pero también de los híper relatos, de las micro culturas y los microsegundos (...) simultaneidad extrema, inmediatez, que fluye, sobre todo, sobre la moda, música, estilos de ropa. (Feixa, 2016, p. 114)

Dicha temporalidad virtual se manifiesta en el aula, en las brechas digitales y generacionales, en usos de las nuevas tecnologías para el aprendizaje y en la forma en que se habita la escolaridad y su demanda de estar en el aula siguiendo ciertos ritmos y prácticas. Este tiempo virtual se contrapone con una idea de aprendizaje que demanda tiempo, en tanto, el capital cultural requiere de una inversión temporal; los libros pueden

comprarse o tenerse, pero el capital cultural requiere una cantidad de horas para poder ser interiorizado (Bourdieu, 1990).

Puiggrós (2019) analiza la sensación de aburrimiento constante en estudiantes y refiere que se vincula a la entrega del tiempo y aburrimiento al mercado y a las corporaciones “estar aburrido significa simplemente quedar privado por un rato de la matrix comunicacional de sensaciones y estímulos que forman los mensajes instantáneos, YouTube y la comida rápida” (cita a Fisher, 2016 en p.35) Una aceleración de tiempos y ritmos digitales opuesta al ritmo de la lectura y escritura.

“Yo estudio del celular, si quiero aprender busco ahí. A mí me gusta todo lo del medio ambiente, hay de todo, muchas páginas. También cosas que nadie te explica de la sexualidad, las encuentras ahí. Es más rápido, leo todo el tiempo, aprendo de todos los temas” (Romina, 16 años, EES)

“Tenes que estar muy informado, ellos entran en Google en el momento, saben si lo que les decís es así, te corrigen si el dato es erróneo” (Profesora, ESS)

Como sostiene Miranda (2008) en el siglo XX la juventud se definió como espacio temporal de moratoria social, como un periodo transitorio para preparación y acumulación de roles adultos. Esta idea de juventud encuentra sus fundamentos en la escuela, que realiza una separación etaria de los grupos por niveles, y se reproduce una significación que forma la imagen del estudiante y se es joven en la medida en que se es estudiante. En el siglo XXI la transición es más “heterogénea, compleja y menos estructurada” (Miranda, 2008) la no linealidad en las decisiones a tomar se expresa, por ejemplo, en jóvenes que son padres y retornan a la casa de sus progenitores.

Resulta interesante la categoría de jóvenes como *administradores de sus vidas* donde la autora reconoce la persistencia de armados de proyectos con mayor autonomía emocional, pero a la vez mayor dependencia familiar. El sueño del viaje sin rumbo, el año sabático y programar proyectos con amigos para triunfar en otro país, son algunos ejemplos; de todas maneras, estos proyectos no pueden dejar de entenderse en la asociación elecciones personales y eventos históricos.

El aumento de la precarización laboral y desocupación en jóvenes y una secundaria que masifica con una titulación devaluada, complejiza sus trayectorias. La diversidad de ocupaciones y los amplios niveles de flexibilización laboral lleva a los jóvenes a tener

fuertes cargas subjetivas y emocionales, incluso en las mejores etapas de gestiones gubernamentales y plena conquista de marcos legales que los representan.

Considerando algunas reflexiones de Vommaro (2016) observamos que, en la complejidad de los eventos, tiempos y escenarios escolares, desde los avances en términos de marcos legales acompañados del protagonismo de las juventudes y reconocimiento de las diversidades, el campo educativo tiene algunos desafíos que revisar.

El autor sostiene que es menester establecer un encuentro generacional entre padres, docentes y alumnos, siendo las brechas tecnológicas el talón de Aquiles para pensar las posibilidades de intercambio. Por otro lado, reconoce el necesario enfrentamiento a la noción NINI (ni estudian ni trabajan) que persiste no sólo en las escuelas y otras instituciones, sino también en los medios de comunicación y redes.

La idea de que los jóvenes “solo están para perder el tiempo” desconoce muchas actividades que estos realizan y no están reconocidas formalmente. Muchos dan clases de música, otros tienen bandas de rock o hacen rap, se forman en deportes, se dedican a la economía popular generando distintos productos alimenticios, realizan artesanías, entre otras, muchas y variadas actividades que reconocen como sus trabajos.

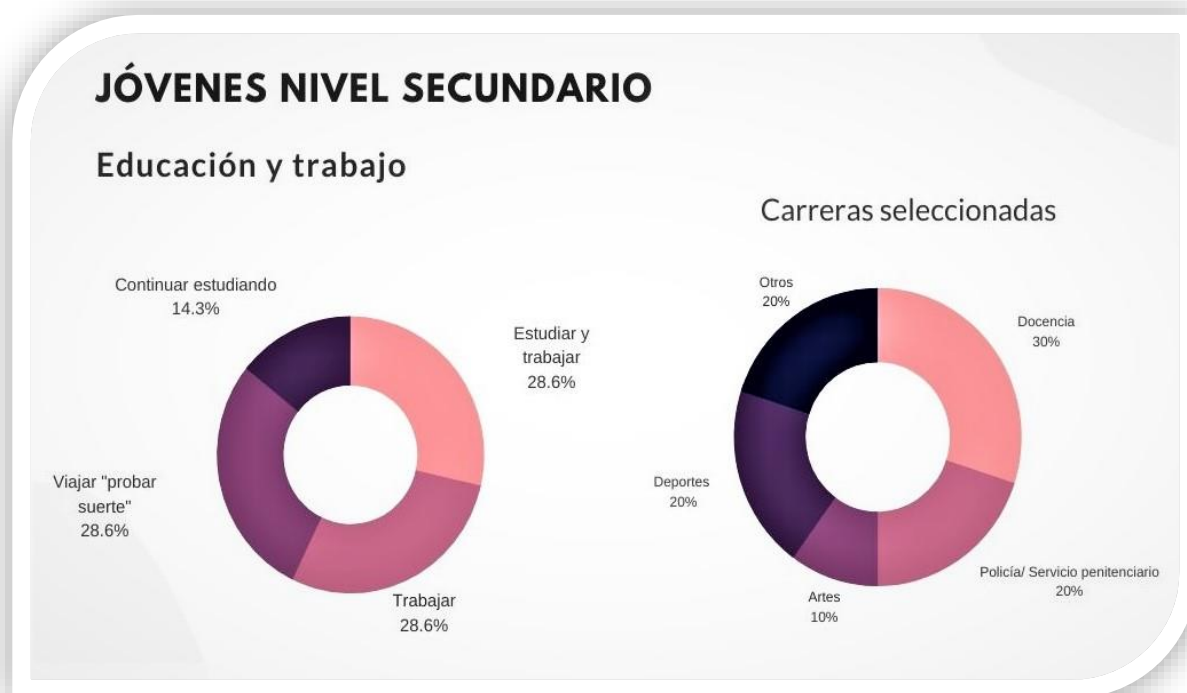
Persisten más allá de los avances en términos de reconocimiento de las diversidades y protagonismo juveniles, categorías peyorativas que consideran a los y las jóvenes un grupo de riesgo en el marco de políticas sectoriales que se contradicen con políticas integrales que los reconocen como sujetos de derechos. Mientras que se fomenta un discurso que reconoce a la juventud como dinámica fluida y diversa, se continúa asociando a los jóvenes a una concepción de sujeto homogéneo (Vommaro, 2016)

Dos estudios recientes llevados a cabo en la ciudad de La Plata⁸ analizan las distancias sociales de proyectos de jóvenes egresados del secundario, en ofertas de educación para adultos. Como parte de los resultados, se sostiene que:

Aquello que nombramos horizonte de lo posible implicó procesos de agenciamiento donde los jóvenes desplegaban tácticas vinculadas a los mundos educativos y laborales (...) se evidencian los efectos de distancias y límites, sutiles y eficaces, que operan en el despliegue de las representaciones sobre el futuro. (Bostal y Gonzales, 2020, p.121)

⁸ Bostal, M y Gonzales, M (2020) Investigaciones doctorales que estudian las experiencias de terminalidad educativa en dos formatos pertenecientes a la Educación de Jóvenes y Adultos: un Plan FINES y un CENS de la ciudad de La Plata, en el periodo 2013-2019.

Dicha investigación expresa que la elección de ingresar a la policía federal, servicio penitenciario o fuerzas armadas, es considerada por algunos jóvenes una salida laboral rápida y segura que, aunque no les agrada, constituye una posibilidad que resulta de la herencia familiar. Por otro lado, la sensación de que la universidad no es una opción, se vincula a representaciones respecto a sus propias habilidades, conocimientos y potencialidades.



Viajar y probar suerte: 28,6 % Trabajar: 28,6%

Continuar estudiando: 14,3 % Estudiar y trabajar: 28,6 %

Deportes: 20% Artes: 10 %

Docencia: 30 % Policía/ Serv. Penitenciario: 20 %

Otros: 20 %

En el caso de los datos que se desprenden de las encuestas realizadas en nuestra investigación, las respuestas reflejan que un mayor porcentaje de jóvenes considera que trabajar o “probar suerte” compiten con la posibilidad de continuar estudiando, y, en caso de hacerlo consideran que esto implica conseguir un trabajo para poder mantener los costos de viáticos y fotocopias.

Por otro lado, la elección de la carrera docente se manifiesta en un porcentaje importante que comprende a la mayoría de jóvenes consultados, y se cruza con la variable de género siendo en mayor cantidad mujeres. Estudios recientes analizan la elección del magisterio como carrera que en otros momentos de la historia representaba cierto status social y que

hoy día frente al derrumbe de la condición salarial, se tensa con la precarización y búsqueda de una salida laboral rápida (Southwell, 2020)

Nuestro trabajo empírico expresa las fronteras simbólicas que operan al momento de elegir y construir las trayectorias. En el caso de la escuela ubicada en la zona rural, el trabajo familiar en el sector frutihortícola es la opción más frecuente, donde la variable de género cobra un gran peso, siendo que las mujeres a diferencia de los hombres, son las encargadas de las tareas domésticas y organización familiar en la distribución de roles; de hecho muchas de las jóvenes viven con sus parejas y tienen recientes proyectos de maternidad.

Gonzalo Saraví (2015) sostiene:

La experiencia de la juventud (y la niñez) nos brinda una oportunidad única para explorar la emergencia de la fragmentación social. La niñez y la juventud representan periodos cruciales en el curso de vida de los individuos. Por un lado, las oportunidades y constreñimientos en esta etapa marcan las posibilidades y condiciones futuras de bienestar (...) por otro, es un momento crítico en los procesos de socialización y construcción de la subjetividad. (p. 31)

Como sostienen Chaves, Fuentes y Vecino (2016) prevalece una lógica de merecimiento en los actores del campo educativo, que divide entre aquellos que serían los merecedores de la escuela secundaria, y los que no. Se expresan en los discursos representaciones sociales que denotan distancias en la selección a partir de méritos y esfuerzos.

Estas percepciones se construyen en la escolaridad que performa en categorías de sobreedad, fracasos, éxitos y fronteras entre quienes triunfan y quienes quedan afuera, en prácticas y discursos que ven a estos jóvenes como quienes no respetan la norma, los desinteresados y apáticos, e incluso las víctimas por su posición social (Chaves, Vecino y Fuentes, 2016) Es recurrente en discursos de docentes, directivos, equipos y preceptores la idea de compasión con estos jóvenes; en fragmentos de entrevista se manifiestan frases como *“están muy solos” “nadie los escucha” “no tienen a nadie”*.

Observamos que el mayor problema se manifiesta cuando esa compasión es vista como sinónimo de inclusión. Es ahí donde aparece una escuela que se readecua a estas carencias bajando el nivel de exigencias en las prácticas pedagógicas, naturalizando abandonos, y por ende reforzando desventajas que estos jóvenes han acumulado en su trayectoria vital.

1.5.1. Cuerpo (s) y subjetividad (es): afectividad y emocionalidad en la escuela

Si buscamos construir una reflexión que parta de la cotidianeidad para indagar cómo se habita la apuesta de la inclusión a las diversidades en el ámbito escolar, no podemos dejar de recurrir a la noción de gramática escolar trabajada por Tyack y Cuban (2002).

Esta concepción remite a las reglas y prácticas que estructuran la labor de la institución escolar, es decir, aquellos aspectos referidos al formato escolar tradicional: gradualidad, división de tiempos y espacios, clasificación de alumnos, agrupamientos por edades y niveles.

Esta gramática escolar es lo que para los autores representa el núcleo duro de la escuela, por esto desarrollan dicha noción a partir de su comparación con la gramática de la lengua, aquella que los hablantes interiorizamos no de manera racional sino por repetición y escucha. En la escuela sucede algo similar ya que los agentes internalizan de manera tácita algunas reglas que hacen a su funcionamiento cotidiano.

Lo que posibilita existir a esta gramática, es su carácter histórico que permite que todos con el solo hecho de estar en una escuela, tengamos la certeza de que es una “verdadera escuela”. Desde los guardapolvos, la división de grados, la identificación de los salones, el patio, el recreo, los espacios y tiempos, los olores y sonidos, inclusive los silencios. Aquello que se percibe como algo natural, como la forma en que siempre han sido y deben ser las cosas. Esos rasgos indiscutibles que responden a patrones comunes y asumen particularidades en cada escuela, organizan prácticas y discursos.

Consideramos que hay dos aspectos que se ponen en juego en esta gramática: las corporalidades y la construcción de subjetividades. Asimismo, podemos identificar ambas en 1) las categorías del juicio profesoral (Bourdieu, 1975) es decir aquel sistema de clasificaciones de alumnos/as que estructura prácticas y percepciones de docentes-y otros actores institucionales- 2) las clasificaciones que realizan los mismos jóvenes entre pares y hacia otros agentes del campo escolar 3) las clasificaciones que realizan los profesionales de los EOE, así como preceptores y directivos frente a situaciones que demandan intervenciones específicas.

Cada una de estas clasificaciones fija distinciones y estigmas bajo ciertas palabras que en el discurso impactan en la forma en la que los y las jóvenes viven la experiencia escolar y los modos a partir de los cuales se identifican como jóvenes, estudiantes, etc.

Borghi (2009) reconoce dos tipos de configuraciones de la corporalidad en la relación individuo-sociedad en sociedades líquidas (Bauman, 2003) construidas a partir de inseguridades e incertidumbres. *El horror del cuerpo* en la significación de cuerpo como

santuario y refugio “el sujeto ocupado por la estética perdiendo el miedo a la muerte” (Borghí, 2009, p.23). Considerando que el cuerpo es “una de las pocas cosas que se pueden mensurar y controlar por un periodo prolongado de tiempo con cierta certidumbre en las condiciones de la modernidad líquida” (2009, p. 21).

Por otro lado, la idea de *cuerpos desechables* y la exacerbación del individualismo y la amenaza de la expulsión en medio de las competencias, necesidad de acumulación de méritos y luchas por el reconocimiento.

Ambas significaciones son internalizadas por jóvenes en sus entornos cercanos, a través de los medios de comunicación y las redes sociales y en la mercantilización de los cuerpos, donde ocupan el lugar de consumidores privilegiados. Ambos modos de entender y percibir al cuerpo reafirman inseguridades y padecimientos que se expresan en entrevistas donde refieren que es difícil transitar la juventud “*Más si sos mujer y tenes que buscar la forma de que no te toque un novio violento, no ser abusada y tener un cuerpo perfecto*” (Guadalupe, 15 años, EES)

La constante sensación de amenaza o miedo a quedar fuera se expresa en los esfuerzos que narran, para acceder a bienes de consumo inalcanzables con tal de estar a la moda. La ropa, la portación de determinada marca de celular es algo que los identifica y los distingue en el aula y en otros espacios de la vida cotidiana, diferenciando grupos de pertenencia. La noción de *desechabilidad* (Borghí, 2009) es también recurrente en sus discursos, “*yo dije que había que sacarla del grupo*” “*ya no está más con nosotras*”, expulsiones de grupos por diferencias o peleas que denotan que el desechar a alguien que no es indispensable, pudiendo remplazarlo por cualquiera, es parte de estar en la escuela. Di Napoli (2013) llevó a cabo un estudio sobre tipificaciones violentas a alumnos, la estigmatización y etiquetas que racializan cuerpos y como dicen Dalmaso e Ibañez (2009) ven al joven como peligroso o en peligro, profundizando la violencia sobre los cuerpos a partir de las palabras, a través de las cuales se violenta la subjetividad de otro. Las prácticas y discursos racistas son moneda corriente en la escuela “constituyen una forma de procesamiento ideológico de la otredad a partir de la cual se conforman imágenes de un “nosotros” positivo y un “ellos” negativo” (Di Napoli, 2013, p. 43)

El autor sostiene que en esta clasificación se expresan relaciones de superioridad e inferioridad realizándose una apelación a lo biológico, es decir, el cuerpo como elemento del racismo. Adjetivos como ignorantes, villeros o quilomberos son sentidos que aparecen ocultos y que van desde una idea de transgresión a la norma, hasta el “no hacen nada” y “son chorros”.

Nos preguntamos ¿Qué lugar juegan las emociones juveniles en estas relaciones entre cuerpos y subjetividades? Figari (2009) reconoce a la *repugnancia* y a la *indignación* como emociones de lo abyecto; el autor considera que las emociones son las que permiten visibilizar las regulaciones culturales en torno a las diferencias en que se inscriben los cuerpos. Por esto reconoce a lo abyecto como algo meramente emotivo, una extrañeza (Figari, 2009) siendo la *repugnancia* y la *indignación* las que sustentan emociones de desprecio, de algo que es mejor “evitar” y “separar”.

Es ahí justamente, donde podemos encontrar a la escuela, produciendo y reproduciendo una idea de no-ser “*los casos perdidos*” “*el alumno problema*” “*la manzana que pudre el cajón*”. Un estigma que siempre viene acompañado de una idea de origen natural y cultural, cuerpos subalternizados donde ese otro porta el mal, “el problema para todos”. Cada una de estas significaciones también se expresan en los juicios profesoriales, difusos y nunca explicitados (Bourdieu, 1975)

Las distinciones entre los alumnos del turno mañana, el vespertino y la tarde es algo reiteradamente enunciado en afirmaciones como “*Son mundos diferentes*” (OS, ESS)

Es a partir de estas percepciones que se prefijan tareas y tratos hacia estos educandos, de hecho, entre profesores comentan como son estos grupos “*Yo le dije, ¡la que te espera!*” (Profesor, EES) En las escuelas estudiadas los mismos preceptores consideraban que las entrevistas debían ser realizadas con alumnos que representan “casos complicados” y que ellos tienen claramente identificados.

Kaplan y Silva (2016) sostienen que la emotividad es una dimensión fundamental de la experiencia social de los individuos y grupos y que es importante incorporar la afectividad en el análisis de las relaciones entre los actores sociales:

Las configuraciones sociales, las cadenas de interdependencia en las que se encuentran los sujetos, van moldeando aquellos sentimientos y prácticas deseables e indeseables. Hay emociones que es legítimo sentir y exteriorizar y otras que no gozan de esa legitimidad social (p. 31)

El miedo a quedar excluido, a no ser exitoso, a hacer el ridículo, son sensaciones producidas por el ejercicio de la violencia simbólica que, en su gramática escolar, de éxitos y fracasos, premios y castigos, legitima la escuela. Kaplan y Silva (2016) refieren que es menester trabajar en el reconocimiento de otro para creación de cadenas de cooperación en el plano afectivo, donde la comunicación y la escucha ocupan un lugar

central. Por esto, las autoras reconocen al respeto como bien simbólico escaso en una sociedad capitalista de lucha por el prestigio y reconocimiento.

La sensibilidad frente a la mirada de otro, el miedo al rechazo y exclusión pueden enfrentarse según Kaplan y Silva (2016) con *otros modos de mirar y nombrar* en la escuela, dirá la autora, *demandas de estima y reconocimiento*. En este sentido, consideramos que la escuela se encuentra entonces en una encrucijada, ya que operan distintas miradas de los jóvenes en su universo de redes, imágenes, estereotipos y competencias estéticas.

Si bien la escuela tiene mucho para decir y hacer, los canales de socialización son más amplios y construyen un universo paralelo de lenguajes y tránsitos. En este entramado de sensaciones, por fuertes cargas emocionales, muchos de estos jóvenes tienden a separarse, a ocultarse y/o distanciarse.

1.5.2 Corporalidades desde una perspectiva de género: el cuidado y los cuerpos feminizados

Sin lugar a duda ser estudiante y vivir la experiencia de la escolaridad en tiempos de expansión de la obligatoriedad secundaria, es absolutamente diferente para hombres, mujeres y cuerpos feminizados. En primer lugar, porque si bien las condiciones de acceso, permanencia y egreso son fluctuantes y dificultosas para el conjunto de los jóvenes, las mujeres experimentan los mayores obstáculos no sólo en el tránsito por la escuela, sino también en la posibilidad de continuar estudiando e insertarse laboralmente.

Algunos estudios (Jacinto, 2006, 2013) reconocen que, si bien en términos de calificaciones las mujeres han obtenido mejores rendimientos escolares que los hombres, las condiciones para acceder al mercado de trabajo son sumamente precarias y, además, menores.

Bidaseca (2015) refiere que en el marco de las nuevas cartografías deseantes el cuerpo se constituye en un texto, en tanto prevalecen estigmas y estereotipos que marcan estos cuerpos en una sociedad consumista y globalizada. Teniendo que hablarse no del cuerpo, sino de cuerpos feminizados, en la búsqueda de rescatar lo bello y efímero que nos reúne y convoca como mujeres.

La mercantilización de los cuerpos feminizados es algo manifiesto en la escolaridad, en tanto, persiste una visión estereotipada de la mujer en los medios de comunicación sobre la sexualidad, sus comportamientos y su vida. La clasificación de “puta” “fácil” “rapidita” se expresa en discursos escolares, incluso en prácticas de manera tacita.

En la mayoría de las entrevistas las jóvenes refirieron que se las sanciona por usar remeras con las que se les ve el ombligo, un jean ajustado o un short corto “*Una preceptora cuando estaba subiendo las escaleras me dijo: “mejor ni te digo lo que pareces vestida así” (Romina, 15 años, EES)* La legitimación de la violencia hacia las mujeres es recurrente en discursos escolares, de hecho, en las escuelas técnicas, algunos profesores no permiten que las estudiantes manejen herramientas de taller y prefieren encomendarles tareas de limpieza, aspecto que responde al estereotipo de mujer dócil y delicada.

Por su parte la sexualidad aparece asociada a la norma y a la transgresión, así como a tabúes; pensar en otros cuerpos posibles más allá del binarismo hombre mujer, es dificultoso en una escuela en la que la división categorial hetero-homo producto de la heteronormatividad y heterosexualidad normativa, aparece legitimada.

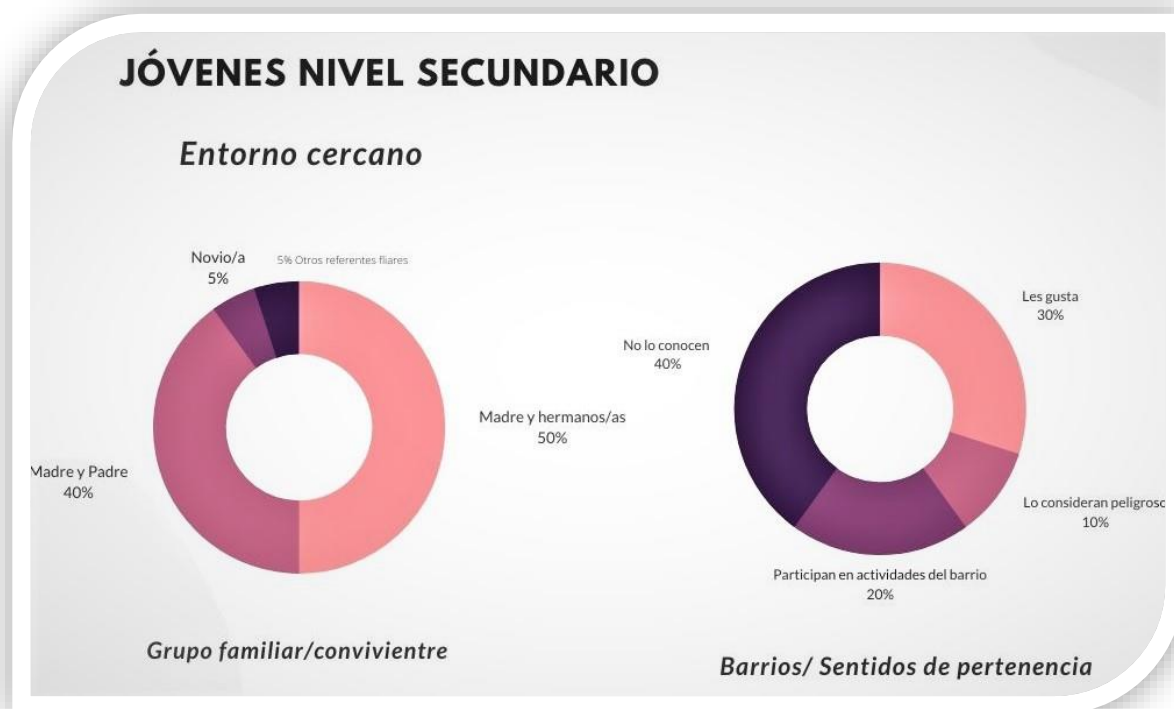
Sin embargo, la conquista de la Ley de Educación Sexual Integral habilitó otras sexualidades alternativas en el ámbito escolar (Yuni, Menendez, 2018). En este sentido, *una filosofía del cuerpo en mutación* (Preciado, 2002) busca reconocer diferentes cuerpos dinámicos, cambiantes, incluso más allá del feminismo tradicional con cuerpos trans en mutación “el cuerpo como espacio de construcción biopolítica, como lugar de opresión, pero también como centro de resistencia” (2002, p. 12)

Encontrar el lado político en los cuerpos y las resistencias en el marco de lo institucional y cotidiano implica lo que Ulloa (1995) define como base ética del sujeto: la ternura,

Docentes como profesionales de la ternura, más allá de sonar monstruosamente contradictorio (...) es eso lo que quizás hay que explotar en esta coyuntura, paralelo a las luchas -includicables- por mejoras salariales y de infraestructura, debe darse una reivindicación del valor contundente que tiene la poesía y la ternura en tiempos de violencia señada. (Becerra Manuel, docente de escuela secundaria)

Violencia sobre los cuerpos, violencia racial, patriarcal, adultocéntrica, capacitista, violencias que en la disputa simbólica y en el nombramiento de las voces silenciadas, pueden en el campo educativo, alojar cuerpos cambiantes que gritan resistencias y piden ternura. La resistencia opera desde esa propia vulnerabilidad que antecede a la escuela en las tramas de las discriminaciones y opresiones sobre cuerpos considerados anormales. La posibilidad de nombrarlos y visibilizarlos desde el deseo y goce que los mueve, implica entonces luchas por el reconocimiento y enfrentamiento a cualquier forma de violencia que refuerza estigmas y sufrimientos en las trayectorias juveniles.

Otra de las nociones claves para el análisis desde una perspectiva de género, es la noción de cuidado, una tarea esencialmente realizada por mujeres en las familias y en la prestación de servicios sociales (Batthyány, 2015) En las entrevistas muchas jóvenes refirieron que ofician de cuidadoras en sus hogares, estando al cuidado de hermanos, padres, abuelos y madres.



Madre y hermanos/as: 50 %
Madre y padre: 40%
Novio/a: 5 %
Otros referentes: 5 %

No conocen su barrio: 40%
Les gusta su barrio: 30%
Participa de actividades en su barrio: 20%
Lo considera un lugar peligroso: 10%

Una de las particularidades que asumen los hogares de las y los entrevistados es que el 50 % vive con su madre y hermanos/as, cuestión que agrava en la distribución de roles la persistencia de las tareas de cuidado en las mujeres. Asimismo un 20 % de quienes viven con padre y madre manifestaron que en dichos hogares monoparentales, el cuidado también recae en sus hermanas, primas y madres.

Esto es resultado de la división sexual del trabajo pero, y , sobre todo, de la prevalencia de creencias que a nivel social sostienen que las mujeres tienen mayores habilidades para ejercer la tarea de cuidar (Faur, 2015) Presenta un debate la propuesta de apropiarnos desde una perspectiva feminista de dicha práctica en la búsqueda por reforzar lazos y

entretejer redes de contención, disputando el necesario reconocimiento del cuidado como derecho, a ser cuidados, a cuidar, a no querer cuidar, y al autocuidado.

Esta dimensión de análisis demanda una mayor profundización de los datos relevados desde un enfoque intergeneracional, siendo una práctica que se trasmite de generación en generación a través de las mujeres de las familias.

1.5.3. Cartografía social: un acercamiento a las trayectorias educativas juveniles

Como puede observarse en los gráficos, los porcentajes de las entrevistas, dan cuenta de que mucho de los y las jóvenes no conocen su barrio y en algunos casos, lo consideran un lugar peligroso. Por otra parte, son pocos los que participan de actividades barriales y en caso de hacerlo, es en plazas o esquinas que funcionan como espacios de reunión.

En otros casos, realizan largos viajes al centro de la ciudad para poder llegar a la escuela y/o para encontrarse con amigos y tener acceso a otras actividades y lugares con los que no cuentan en sus barrios.

En este sentido, observamos que en las tramas de desigualdad que experimentan, las barreras de acceso y movilidad en el espacio urbano dejan de manifiesto el ejercicio del derecho a la ciudad (Lefebvre, 1969) y con él a otros derechos “el espacio urbano supone simultaneidad, encuentros, convergencias y reconocimientos, así como confrontación de diferentes sujetos. Es el lugar de deseo, de desequilibrio permanente, momento de lo lúdico y de lo imprevisible” (1969, p. 32)

Lefebvre (1969) desarrolla la noción de derecho a la ciudad considerando que las personas tienen derecho al uso del espacio como dueñas de este, sin embargo, este derecho ha sido apropiado por el neoliberalismo a partir de diversos mecanismos de privatización. En este sentido, la ciudad como espacio público, implica una redistribución igualitaria de los recursos, por ejemplo, garantizando que los y las jóvenes tengan acceso a la atención de su salud, a la educación, recreación, entre otros.

La distribución desigual del espacio producto de la fragmentación social que genera la ruptura de lazos y profundización de las desigualdades, aleja a ciertos grupos socioeconómicos de las zonas céntricas de la ciudad, quedando muchos servicios básicos a amplias distancias de algunos barrios en los que estos/as viven.

Observamos que muchos jóvenes deben realizar amplios recorridos en colectivos, saliendo una hora antes de sus casas para llegar a este tipo de destinos, algo que expresa la fragmentación territorial y la exclusión que enfrentan familias en relación a ciertas actividades y circuitos escolares. Esta idea de mundos aislados (Saraví, 2019) de apartarse

de “lo común” en búsqueda del confort, seguridad y buena vida -que incluye circuitos escolares privados- opera en el cotidiano, generando nuevas fronteras en el campo educativo:

El mundo se urbaniza a la vez que las poblaciones y los territorios se segregan. El espacio es colonizado por formas parceladas, medibles cuantificables y vendibles. Asistimos a una de las grandes contradicciones producidas por el capitalismo: la coexistencia y combinación de la homogeneización y la fragmentación del espacio, su totalización y atomización. (Lefebvre, 1969)

Ramiro Segura (2017) reconoce la existencia de un orden urbano que regula los usos de la ciudad, el cual “establece una estructura de interacción dominante de los sectores populares con el espacio urbano” (2017, p.1) Asimismo, en la relación juventudes desigualdad, establece un análisis “considerando al espacio de la ciudad en su triple función: de escenario, de mediación y de condición de las practicas juveniles y de las posibilidades (ciertamente diferenciales) de accesibilidad a su uso, a sus beneficios y oportunidades” (2017, p. 2)

Bajo la idea de que los jóvenes buscan “hacerse lugar” (Segura, Chaves, 2015) se expresan las movilidades que estos se dan en el espacio para encontrarse y realizar prácticas juveniles, las cuales denotan para el autor, un modo de resistencia por parte de jóvenes de sectores populares, quienes desde sus prácticas de movilidad cotidiana interpelan “parámetros del orden urbano instituido, al proponer formas de estar, de circular y de usar la ciudad para poder encontrar un lugar (presente) para habitar y proyectarse (al futuro)” (Segura, 2017, p. 9)

En relación con la dimensión territorial y condiciones de acceso y restricción a derechos, consideramos que la cartografía social presenta fortalezas al momento de construir intervenciones con los y las jóvenes. La Cartografía social como herramienta de intervención social y de la investigación social compleja (Diez Tetamanti, 2016) reconoce al territorio como espacio constructor de subjetividad, memoria y sentidos (Carballeda, 2012). Pensar en el derecho a la ciudad, en el acceso y uso de recursos y servicios por parte de los jóvenes, requiere que estos tengan un conocimiento e información necesaria para movilizarse en el espacio y reconstruir sus trayectorias vitales en el mismo.

Por esto, consideramos que dicha herramienta posibilita una aproximación a las subjetividades desde las narrativas, transformando el *mapa en texto*, permitiendo la

manipulación del conocimiento territorial como escenario a transformar “un mapa sobre conflictos barriales, sobre ubicación de recursos comunes, sobre problemas ambientales, sobre distribución de agua en la comunidad, etc.” (Diez Tetamanti, 2016, p. 104)

En países como Colombia y Ecuador se han realizado proyectos de cartografía social en las escuelas secundarias para trabajar con jóvenes, reconstruyendo la historia de sus barrios, las biografías, la memoria de su país y espacio local. Algo que posibilitó captar sus percepciones respecto a su propia historia, lazos, referencias, así como también la posibilidad de denuncia.

Este tipo de prácticas que nuclean lo lúdico expresivo (Carballeda, 1998) y una disposición de espacios y cuerpos distinta en la de la gramática escolar, a partir de la realización de talleres colectivos y el dibujo participativo, se constituye en una propuesta interesante para trabajar en corporalidades, espacialidades y subjetividad (es) en la escuela.

1.6. Reflexiones Finales

La expansión de la obligatoriedad de la educación secundaria, junto al reingreso e ingreso de nuevos públicos al campo educativo, trajo nuevos desafíos, pero también re significaciones en las prácticas y sentidos de los agentes que conforman a la comunidad escolar.

En el marco de nuestro estudio, observamos aspectos relevantes a considerar al momento de profundizar en las trayectorias educativas juveniles: las condiciones escolares en las que los jóvenes habitan la escuela -incluyendo ocupación y usos de los espacios escolares y no escolares- y las garantías de las respuestas a sus necesidades en el ámbito escolar.

En este sentido, el Equipo de Orientación Escolar (EOE) es reconocido por estos jóvenes como un espacio de pertenencia que posibilita la denuncia y vehiculización de sus demandas.

Podemos decir, que quienes vivimos y habitamos la escuela secundaria en periodos previos, reconocíamos al gabinete como aquel espacio en que nos aguardaba una charla un tanto incomoda con profesionales que esperaban nuestra llegada (trabajadora social, psicóloga o psicopedagoga). En nuestro imaginario ese lugar representaba un espacio de control y sanción, además de que quienes pasaban por ahí, “la estaban pasando muy mal” por encontrarse transitando algún problema familiar o escolar, vinculado al rendimiento o “problemas de conducta”.

Esta percepción cambia en el escenario actual, siendo que los jóvenes en sus narrativas y experiencias reconocen en el Equipo de Orientación Escolar, un lugar familiar y ameno. En la relación eventos históricos y cursos de vida desde una perspectiva generacional, observamos que los jóvenes entre 16 y 18 años presentan un sentido de pertenencia a estos equipos, que se asocia a momentos específicos de ampliación de la masificación en la educación secundaria. Aparece la percepción de un lugar que les pertenece a sabiendas de que ahí encuentran respuestas a un conjunto de demandas, desde solicitar algo para comer que puede ser galletitas o una manzana que tengan “las profes” (así denominan a la trabajadora social y psicóloga) hasta un lugar donde “*siempre escuchan tus problemas y te dan una mano*” (Milena, 16 años, EET)

Una de las características particulares que presenta esta generación de jóvenes es su nacimiento en un momento histórico y social crucial en Argentina donde el enfoque de derechos se presenta con fuerza en narrativas y discursos que reafirman el necesario reconocimiento de los derechos de Niñas Niños Adolescentes y Jóvenes, así como el trabajo en su Promoción y Protección.

Este ethos de los derechos de las niñas y las juventudes ha llevado a que muchos y muchas de estos jóvenes internalicen la significación de lo público como espacio de lo común, algo que no remite solamente a la esfera estatal sino a la posibilidad de reconocer que, en la particularidad de la escuela, y en determinados espacios- como el equipo, la preceptoría- encuentran un ámbito donde “deben escucharlos” y donde “deben responder a sus demandas”.

Hemos vivenciado las extensas colas que realizan en la puerta de los Equipos de Orientación Escolar esperando ser atendidos/as. Peleas entre compañeros, situaciones de acoso en el recreo, consultas sobre las propuestas del centro de estudiantes, preguntas sobre la sexualidad, el amor, el desamor, los miedos, las incomodidades.

Historias sobre padres que exigen y obligan a asistir a una escuela técnica cuando la orientación que gusta es bellas artes, buscando en este equipo “un guiño” que ayude a modificar esta situación o al menos acompañe una trayectoria escolar que se está haciendo difícil frente al desinterés por los temas trabajados. Discusiones sobre el consumo y el uso de determinadas sustancias en el cotidiano, lo que generan, la duda frente a lo desconocido, las ganas de experimentar, la sensación de adrenalina.

Un sinfín de historias en las que jóvenes conquistan este espacio para hacer cuerpo sus propios temas y demandas cotidianas, legitimando la idea de que este se crea y existe, para ellos.

Este cambio de percepción frente a uno de los equipos de la institución, que comienza con el uso de un espacio, dejando la campera, yendo a bajar una película en la computadora de la trabajadora social, o acercándose a comer algo, resulta de la toma de posición de una generación con una fuerte perspectiva de derechos, que ve en lo público un espacio de disputa y negociación.

Este aspecto denota algo novedoso en escuelas secundarias que reúnen públicos heterogéneos y que se preocupan por la inclusión de aquellos históricamente excluidos del sistema educativo. Se presenta un movimiento en la gramática escolar que resulta de las conquistas dadas en un periodo en el que la política pública educativa asume una reorientación en búsqueda de la universalización de la educación desde un enfoque de derechos.

Las lógicas de merecimiento y compasión (Chaves, *et al.*, 2016) persisten en el campo educativo, pero esta persistencia resulta de una secundaria que en la multiplicidad de historias juveniles busca una respuesta a la inclusión educativa que se le demanda.

En este sentido, los mismos jóvenes perciben la heterogeneidad de la escuela media como algo confuso, desordenado y tensional; por otra parte, sostienen que la escuela es para quienes desean continuar estudiando, dejando entrever esta tensión controversial entre una escuela para todos y todas que continúa beneficiando a unos pocos tránsitos que devienen en académicos.

Por lo tanto, el merecimiento, resultante de la lógica meritocrática que garantiza la legitimidad de la escuela moderna (Van Zanten, 2008) entra en jaque; no porque deje de pensarse en el binomio arduos esfuerzos individuales-logros y éxitos garantizados. Sino porque los mismos jóvenes interpelan esa idea de merecimiento a sabiendas de que la escuela no garantizará más que el presente que ya tienen y están viviendo, trabajos flexibles y precarizados y escasez absoluta de certezas.

Animarse al viaje sin rumbo, a vivir de lo que les gusta en otros países, y proyectar trabajos que no requieren titulaciones oficiales y garantizan mayores seguridades económicas (youtuber, influencer) hace que estos jóvenes miren a la escuela con ciertos reparos y un tanto cansados de las viejas promesas. Si pueden armar una familia que significa amigos cercanos viviendo en comunidad o iniciar una vida independiente lejos de casa, es porque la transición a una vida adulta actualmente significa un sinfín de senderos que se bifurcan entre eventos históricos y decisiones en las que el mayor peso, lo tienen las relaciones cercanas.

La idea del cuidado asume un lugar importante en las escuelas vinculada a la variable de género, siendo docentes, preceptoras, trabajadoras sociales, directoras, quienes consideran que presentan otro tipo de habilidad para la sensibilidad en términos de cuidados y protecciones hacia los y las jóvenes. La relación entre maternidad y el ejercicio del Trabajo Social, la preceptoría o la docencia, aparece en los discursos de las trabajadoras, como condición que facilita una práctica basada en la ternura, en la escucha y la comunicación.

Los mismos jóvenes reconocen en estas referentes, a las personas más importantes para ellos/as en la escuela, alguien que los acompaña en sus trayectorias ayudando en la tarea, “cubriéndolos” por llegar un poco más tarde por problemas familiares o ayudándolos en la compra de un bolso para una compañera que pronto será mamá.

Hay casos en que estas actrices -preceptoras y auxiliares- son quienes informan las situaciones problemáticas a los Equipos de Orientación Escolar, solicitando intervención. Las mismas trabajadoras sociales reconocen que estas referentes manejan información y vínculos que son centrales para garantizar estrategias de intervención. Estas preceptoras son quienes han detectado situaciones, por ejemplo, de una joven de 16 años embarazada que ocultaba su panza con camperas amplias y manos en los bolsillos; son quienes han contenido a padres e hijos que han llegado a la escuela en situación de consumo.

En el habitar y hacer cuerpo a la escuela, la heterogeneidad trae barrios, reconstruye historias y entreteje redes. Desde las “caras raras” que esperan en la vereda o cercanías del colegio para ofrecer sustancias ilegales para consumo a los jóvenes, hasta una alumna que se quedó a dormir en la casa de la profesora porque esa noche no había “hogar” que la recibiera. En las preceptoras que realizan doble turno de 9.00 a 18.00hs y comparten más tiempo con estos jóvenes que con sus propios hijos; en ese vicedirector que armó un taller de música porque sabe tocar el piano y ve que a los/as jóvenes les gusta.

En cada uno de estos modos en los que se reúnen prácticas y sentidos desde lo común y la ternura, la escuela aloja cuerpos precarizados (Butler, 2009) sexualizados (Preciado, 2002) racializados (Di Napoli, 2013, Bidaseca, 2015) cuerpos juveniles subalternos que en este ser-estar en la escuela, se abren paso a otros modos de entender, ver y habitar el espacio de lo público.

Las fronteras simbólicas operan, los mundos aislados conviven, sin embargo, en las escuelas estudiadas se establecen redes de reconocimiento (Kaplan, 2016) que desde lo afectivo reconstruyen ciertos espacios que en la gramática escolar tradicional (gabinete, preceptoría, dirección) representaban un lugar de control, sanción y disciplinamiento.

No queremos decir con esto que los agentes pierden autoridad pedagógica, o abandonan las distancias inevitables en sus roles y obligaciones de funcionarios públicos, sino que construyen formas de recepción y alojamiento como condición previa a la sanción u observación a jóvenes por sus conductas, desempeños, etc.

El espacio que reúne docentes, padres y jóvenes es presentado como condición sine qua non para la resolución de conflictos. Si nos remontamos al surgimiento de los gabinetes - posteriormente Equipos de Orientación Escolar- la intervención de las trabajadoras sociales, comenzaba con una entrevista a los padres y posterior entrevista al joven.

El encuentro entre generaciones, entre el mundo adulto y el mundo de las juventudes en la escuela, es uno de los recientes cambios conquistados en la construcción de estrategias. Esta característica asume el desafío de lograr que los padres asistan a la escuela, en tanto en los primeros niveles la presencia es mayor, reduciéndose en secundario al considerar a la juventud una etapa en la que “se arreglan solos”.

La búsqueda por el encuentro entre generaciones resulta de las demandas y temáticas que jóvenes han llevado y colocado en agenda en el ámbito escolar; las problemáticas de salud mental vinculadas a los intentos de suicidio han requerido intervenciones extraescolares y el acompañamiento en distintos efectores de salud. Asimismo, las situaciones de consumo de fármacos que han presentado los y las jóvenes en el transcurso de la jornada escolar y situaciones vinculadas al exhibicionismo en el aula, con transmisión y difusión en las redes sociales. Este tipo de experiencias que encuentra corporalidades y subjetividades anudan vivencias del *horror de los cuerpos y de los cuerpos desechables* (Borghi, 2009) así como la *mercantilización de los cuerpos* (Bidaseca, 2015; Preciado, 2008) y *el farmacorporismo* (Preciado, 2008) que ponen en juego las condiciones de acceso universal al derecho a la salud física y autonomía, necesidades universales para toda persona en cualquier lugar del mundo y en cualquier cultura (Potyara Pereira, 2002) Estas situaciones que se perciben como novedosas, llevaron a los profesionales a reconfigurar estrategias desde el encuentro entre generaciones, que es más que el encuentro en sí, es la posibilidad de revisar y visitar ideas, sentidos y percepciones sobre los diversos modos de vivir la (s) juventud (es). Aquí los jóvenes pueden nutrir con sus experiencias y conocimiento aquellas prácticas adultas que en el marco familiar e institucional perpetúan los padecimientos y los silencios.

La interpelación de la noción de cuidado por parte de intervenciones que reconocen el derecho a cuidar, a no querer hacerlo, a recibir cuidado y sobre todo al autocuidado, son trabajadas desde el reconocimiento de los cuerpos, dudas y angustias compartidas por

estos jóvenes respecto a la sexualidad, el amor y la vida. La dimensión emocional afectiva representa una herramienta para la intervención a partir de la dimensión política que asume la ternura (Ulloa, 1995)

Desde el trabajo en las narrativas y su uso biográfico, aparece la posibilidad de enunciar aquello invisibilizado, la develación de mecanismos de opresión y discriminación que los y las jóvenes hacen cuerpo en el cotidiano; un ejemplo de esto son las denuncias por abusos históricos vivenciados por educandas/os que utilizaron el espacio del Equipo de Orientación Escolar, para por primera vez hacer oír sus voces.

Desde una variable afectiva y relacional se renuevan estrategias de intervención al interior de los EOE en articulación con otros actores claves en la dinámica institucional, también se reconfiguran practicas pedagógicas con docentes que innovan desde la inclusión del arte, la poesía, la historia, y las nuevas tecnologías.

Estos aspectos presentan una gran fortaleza para garantizar la permanencia escolar y el acompañamiento de trayectorias, sin recaer solo en intervenciones individuales, sino pensando en dispositivos de intervención que tiendan a abordar en términos colectivos la relación entre estos jóvenes y su entorno. En este sentido, a modo de ejemplo podemos referir el trabajo en la conformación de las listas de los centros de estudiantes, la implementación de talleres que revisan las masculinidades al interior del campo educativo, con la participación de profesores y otros actores institucionales, así como festivales de talentos que visibilizan aquellos “talentos ocultos” -no reconocidos por la institución escolar- desde el trabajo en la enseñanza de ese talento a otros.

Cabe destacar que cada institución asume particularidades específicas, siendo que las variables institucionales, territoriales, de acceso a servicios y mobiliario, la historia de la institución y la conformación de los equipos de trabajo, definen posibilidades y limitaciones al momento de intervenir.

El pensar a las juventudes desde un enfoque generacional ligado a eventos históricos y elecciones posibles (Glen, 1994) deja entrever que las posibilidades de cambios en los cursos de vida y reconstrucción de trayectorias que se diferencien de la trayectoria de origen, es un camino arduo y dificultoso. Sin embargo, en la actualidad nos encontramos frente a una generación hashtag # que también es una generación crítica con perspectiva de derechos, cuestión que les garantiza -para comenzar- un plus para construir autonomía progresiva.

Por otro lado, el mundo adulto comienza a encontrar una luz en el camino, en algo que parecería ser hasta contradictorio con la esencia canónica de la escuela, es decir, lo

afectivo y la ternura como herramienta de intervención profesional y como práctica pedagógica. Dimensión política que carga de nuevos sentidos el encuentro del mundo (s) adulto (s) y el mundo de las juventudes con generaciones que se resignifican en una retroalimentación de saberes, temáticas y demandas que los mismos jóvenes colocan sobre la mesa.

Estos dinamismos encuentran su escenario en la expansión de la obligatoriedad, en la universalización del derecho a la educación y conquistas de marcos legales que reconocen a los y las jóvenes, como sujetos de derechos. Desde los aportes de Aldo Ocampo (2018, 2014) podemos repensar dicha figura legal desde la noción de *sujetos en derechos*, reconociendo que su existencia como personas y en su condición humana precede al marco legal y por tanto, nos deja el desafío de revisar nuestras intervenciones a la luz de las opresiones, crueldades y vulneraciones que continúan operando. En este sentido, consideramos que la tensión entre marcos legales y prácticas reales ha sido ampliamente trabajada y que hoy día vivenciamos un evento de movimiento de los cimientos en los que se sostuvo históricamente la práctica escolar performativa. Las resistencias, lo novedoso y las perpetuidades se entretajan en escenarios de intervención en los que es menester reconocer que los sujetos están por encima de las instituciones, las preceden, las permean, las sacuden.

La pandemia ha dejado al descubierto que la escuela funciona más allá de toda crisis o fenómeno global, representando -hasta en los peores momentos- alguna certeza en la organización de tiempos y espacios en el cotidiano de las familias. Sin embargo, su fuerza radica en las redes de contención y acompañamiento que tejen los actores y actrices que dan vida al campo educativo, inclusive, más allá de las distancias físicas.

CAPITULO II

Política pública educativa: Tensiones, conquistas y cuerpos en resistencia

2.1. Introducción

En el presente apartado, abordaremos la política pública educativa desde la importancia que asume su dimensión política, haciendo hincapié en el ejercicio del poder político de los actores involucrados (Vilas, 2012) Dicho abordaje posibilitará enfrentar cualquier error metodológico que simplifique el estudio de las trayectorias educativas juveniles a lo individual y descontextualizado. No recortaremos el análisis a pensar la política pública educativa sólo desde la dimensión institucional dentro de la cual se diseña y ejecuta, tampoco recortada a sus alcances, eficacia o calidad.

Por lo tanto, consideraremos, que en lo que hace a su instrumentalidad contiene concepciones, postulados y enfoques que la orientan, dependiendo su éxito del reconocimiento de intereses, demandas y puntos de vista de los grupos a los que esta se destina. Cabría preguntarnos entonces si se piensa en los y las jóvenes, en sus propuestas, discusiones e incluso si se discute el modo de concebir a la juventud (es) al interior de dicha política educativa.

Si bien podemos evidenciar una mayor centralidad del Estado y sus estrategias en materia educativa y en el discurso instituido de la educación considerada un derecho social, resulta pertinente interrogarnos respecto a cómo se define y arriba la pretendida igualdad educativa.

La tensión controversial entre desigualdad e inclusión expresa que más allá de los avances conquistados en términos de enfoques y reorientación que asumen las políticas socio educativas en el periodo 2003-2015, la persistencia de desigualdades vinculadas a las barreras de acceso y restricción de derechos de los y las jóvenes, restringen las posibilidades de ejercicio de derechos y construcción de autonomía en la población juvenil.

Nos interrogamos sobre la forma en que se construyen los problemas del campo educativo en la agenda pública, considerando que prevalecen objetivos de políticas orientados desde una lógica meritocrática recortada a los éxitos y fracasos, habilidades y capacidades individuales. Por otro lado, reconocemos una reorientación de una política preocupada

por las condiciones de los aprendizajes y modificación del tradicional formato escolar, con el acompañamiento a las trayectorias educativas desde la dimensión vincular afectiva. El objetivo del presente capítulo es contextualizar la construcción de las políticas socio educativas orientadas a jóvenes, indagando dos aspectos: el impacto que estas tienen a nivel subjetivo a partir de su puesta en acto (Yuni, Meléndez, 2018) y los modos en los que se piensa a la inclusión en el marco de las intervenciones.

Para análisis de ambos aspectos es necesario realizar una distinción de escenarios y sentidos que orientan las políticas de corte neoliberal y aquellas que posicionadas desde una perspectiva de derechos consideran a los y las jóvenes sujetos de derechos protagonistas en el marco de dicha política.

Cabe aclarar, que no pensamos al neoliberalismo como proyecto económico y político que desaparece en contextos de políticas inclusivas, sin embargo, resulta pertinente establecer reflexiones en torno a las continuidades y rupturas que se establecen en distintos periodos y escenarios históricos.

Consideraremos el dialogo entre dos enfoques que proveen interesantes líneas de análisis para abordaje de las políticas públicas educativas 1) el enfoque relacional y sus postulados en torno a las tramas de desigualdad que se hacen cuerpo en la escuela a partir de los mecanismos de producción y reproducción social expresos en la relación escolaridad, desigualdades sociales y estrategias de los jóvenes para enfrentamiento a sus necesidades. 2) el enfoque foucaultiano, sus análisis del dispositivo escolar y los mecanismos de poder que regulan la vida social a partir de un poder que penetra los cuerpos resultando en modos de vivir, sentir y pensar al mundo. Un biopoder que busca administrar la vida en la forma en que trasciende cuerpos y conciencias juveniles que penetran en las relaciones sociales.

Las categorías de gobierno y gubernamentalidad nos convocan a reflexionar sobre los modos en que operan distintas estrategias y técnicas de gobierno que a partir de la forma en que definen un problema garantizan el control de los cuerpos de determinado grupo poblacional. En esta línea de análisis el *gobierno de la pobreza* en escenarios neoliberales, las concepciones de jóvenes ligadas al control, riesgo y criminalización, traman prácticas y discursos que organizan a la política pública educativa en el modo en que se definen los problemas juveniles escolares y las intervenciones orientadas a estos.

Para finalizar compartiremos reflexiones que resultan del trabajo empírico y que, en continua mediación con estos enfoques, buscarán compartir aquellas tensiones y desafíos presentes en las prácticas de los protagonistas de las escuelas, quienes enfrentan la

demanda de inclusión educativa de jóvenes en escenarios donde la meritocracia, el patriarcado y el adultocentrismo, están a la orden del día.

2.2. Estrategias, enfoques y sentidos en la gestión estatal del problema educativo

No podemos analizar dicha política educativa sin partir de un reconocimiento de la multiplicidad y diversidad que asume el sistema estatal en su organización, estrategias, capacidades técnicas y gestión del problema educativo. Sobre todo, considerando que el vínculo entre la definición del problema educativo y la inclusión han sido vinculados en periodos neoliberales a la gestión de la pobreza.

Peter Evans (1996) provee análisis para pensar al Estado como problema y como solución, en tanto existen y se han constituido a lo largo de la historia diferentes formas de definir al aparato estatal. Considerándose al mismo cómo obstáculo para el desarrollo, así como también la solución a un conjunto de problemas, reconociéndose a éste cómo planificador e instrumentador de la política de ajuste.

Lo interesante es la forma en que Evans (1996) yendo más allá de estos postulados propone una nueva forma de analizar al Estado, ya no en relación a capacidades e instrumentación exitosa de sus programas, sino examinando el papel del Estado en planes de desarrollo previo, analizando características institucionales que diferencian Estados que han tenido éxito de los que no lo han logrado. Sugiere que la capacidad transformadora del mismo requiere de coherencia interna y conexiones externas.

Según refiere Weber (1996)

La capacidad del Estado para apoyar a los mercados y a la acumulación capitalista dependía de que la burocracia fuese una entidad corporativamente coherente, y de que los individuos vieses en la consecución de las metas corporativas, la mejor manera de promover su interés personal (p. 534)

Podemos observar que en la programación de la política pública educativa persiste lo que Evans (1996) llama una *escasez de burocracia*, en tanto abundan organismos, reformas y nuevas entidades encargadas del “problema educativo” sin perseguirse metas colectivas de modo coherente. Se conjugan en educación una lógica asistencialista y focalizada que trae como resultado la fragmentación educativa, sosteniéndose ésta última, en una lógica igualitaria gestionada a partir de la diversidad, de lo excluido y lo diferente.

La institución escolar se caracteriza por su organización administrativa y fuertemente burocratizada, sin embargo, como sostiene Weber (1994) en el vínculo capitalismo-burocracia, encontramos burócratas que, preocupados por cumplir con tareas en la formalidad de entregas en tiempo y forma, abandonan el carácter político de sus prácticas, simplificando el ejercicio de sus tareas a la eficacia y eficiencia.

Una de las particularidades del campo escolar refiere a la abundante cantidad de disposiciones y regulaciones de la práctica de docentes y de otros equipos del sistema educativo. Inclusive, es uno de los campos que más sanciones y controles ejerce sobre la toma de decisiones y construcción de las líneas de intervención. En este caso, los protocolos de intervención, las guías de orientación en situaciones conflictivas en el ámbito escolar, pueden ser re significadas en su sentido político o, por el contrario, considerarse de manera lineal sin una reflexión crítica y política sobre el proceso de intervención.

Uno de los problemas centrales radica -según Evans (1996)- en la selección de tareas, distribución de recursos y capacidad para contar con una organización que posibilite acciones colectivas, dónde, las conexiones con la sociedad civil pasarían a ser una solución y no la parte del problema. Por lo tanto, el Estado como punto central de acción y el aumento de sus capacidades, incide o es requisito primordial para una política económica eficaz y para el ajuste estructural (Evans, 1996)

Así la redefinición de la igualdad y equidad educativa implica revisar metas de tipo colectivas, verificando objetivos, en tanto, la política pública diseñada no es dissociable de los problemas privados que inciden en su alcance y ejecución.

Un punto interesante en términos de planificación de la política educativa es el enfoque de derechos conquistado en nuestro país, del cual deviene el reconocimiento legítimo de la educación como derecho de todo ciudadano. En este sentido, el análisis de trayectorias educativas juveniles desiguales y heterogéneas, deja de manifiesto que el acceso al sistema educativo y la culminación de los estudios primarios, secundarios o universitarios *es desigual* para el conjunto de la población.

Como sostiene Falconi (2017) los programas socioeducativos parten del concepto de educación inclusiva que establece UNESCO en la 48° Conferencia Internacional de Educación reunida en Ginebra en el año 2008 “la educación inclusiva pone el acento en desarrollar estrategias adicionales para responder a las necesidades y actitudes diversas de los estudiantes, con especial atención en grupos más vulnerables y marginados del sistema educativo, para superar toda forma de discriminación” (p.13)

Es decir, más allá de las habilidades, capacidades individuales y condiciones socio culturales los y las jóvenes deberán tener garantizado el derecho a la educación y al aprendizaje, por esto la necesidad de readecuarse a las particularidades de cada grupo (Falconi, 2017).

El enfoque de derechos que da sustento a las intervenciones reconociendo a la educación como derecho social, implicó en los últimos años una serie de preceptos normativos que asocian la educación a una idea de justicia social, democratización e igualdad.

Por lo tanto, pensar las múltiples formas, discursos y estrategias a partir de las cuales la educación comienza a ser un área de interés de la intervención estatal, nos lleva a interrogarnos respecto a que entendemos por justicia y que sería una sociedad justa.

Estos puntos de análisis resultan interesantes en tanto la educación ha sido definida a lo largo de la historia según distintos intereses y objetivos, constituyéndose como una estrategia para desarrollo del mercado, una herramienta para garantía de la homogeneización cultural, y, un derecho social en contextos de democratización de la educación. Considerando estos distintos postulados, podemos observar que la educación ha sido pensada a partir de una relación intrínseca con el mercado de trabajo, con la cultura, organización y control social, es decir, la intervención estatal en materia educativa ha implicado una relación intrínseca entre Estado y estructura social.

Coexisten diversas formas de analizar la relación entre libertad y Estado y esta relación no es menor si pensamos en un análisis de la política social, en tanto, el tipo de sociedad que tenemos y a la que aspiramos –podría decirse- define a la democracia. En este sentido, interrogarse sobre la forma en que conviven en democracia, la libertad y la igualdad aporta elementos para un análisis político de la intervención estatal en el área educativa. Siendo que como consideran algunos autores, en regímenes democráticos mayor igualdad resulta en la mayoría de los casos en menor posibilidad de libertad.

Si llevamos este análisis político al sistema educativo podremos observar que se crean programas socio educativos que sostienen como parte de sus fundamentos la igualdad en el acceso al sistema. La Asignación Universal por Hijo, por ejemplo, es un programa de transferencia condicionada que bajo condicionalidades de educación y salud garantiza un ingreso monetario a familias que hayan completado calendario de vacunación y asistencia escolar de sus hijos/as. Si bien este programa presenta para nuestro país un avance en términos de pretensiones de universalidad, continúa estando focalizado sobre determinados sectores, desempleados/as y trabajadores/as que pertenecen al sector informal o que presentan ingresos menores al salario mínimo, vital y móvil.

Asimismo, los programas de finalización de estudios secundarios y la misma expansión de la obligatoriedad plantean diferencias en torno a la forma en que se accede a la educación y en la que se culminan los estudios secundarios. Aquí, la igualdad se piensa en términos de acceso de los sectores más vulnerables a un tipo de educación que se diferencia de la educación a la que acceden otros grupos poblacionales.

Por otra parte, si pensamos en la libertad de elección, esta se encuentra condicionada, en tanto, algunos sectores no pueden elegir libremente el tipo de educación a la que quieren acceder, por ejemplo, no pueden elegir acceder a una institución educativa privada en sus propios barrios. Tampoco eligen libremente la modalidad de finalización de estudios o la carrera que les gustaría continuar estudiando, incluso si esto es considerado o no una posibilidad en sus trayectorias vitales.

Podemos reconocer entonces un tipo de libertad de la que no goza el conjunto, una libertad intrínsecamente vinculada a la desigualdad construida en la sociedad a partir de las diferencias que ésta legitima. Sobre todo, en educación y su vínculo con una idea de capital cultural, méritos individuales o capacidades según grupo, clase, género, etnia, entre otros. Por lo tanto, podríamos preguntarnos ¿es justa una sociedad en la que el conjunto de la población pueda elegir libremente a que educación acceder? O ¿una sociedad justa es aquella que otorga ciertos beneficios a aquellos sectores que encuentran limitadas sus posibilidades de acceso al sistema educativo?

Las leyes de educación que establecen un marco normativo que reconoce a la educación como derecho de todo ciudadano, promueve el derecho a la educación pública, pero asimismo decide los ejes en que se sustenta un tipo de educación y un ideal de para qué y a quienes se educa. Analizar la forma en que conviven libertad e igualdad en sociedades democráticas caracterizadas por la heterogeneidad y diversidad, pone en tensión la lógica igualitaria de programas que se desarrollan en sociedades desiguales, impactando esto en la sociedad misma, así como también en las subjetividades.

Se establecen, por lo tanto, formas de participación, ideas de libertad y derechos que requieren una revisión de mecanismos y estrategias a partir de las cuales el Estado en su multiplicidad de dimensiones, revisa enfrenta o profundiza esta tensión controversial entre libertad, igualdad y derechos. El imperativo de la sociedades modernas de autonomía del individuo es uno de los puntos de apoyo en los que se sostuvo y sostiene - en gran parte- la política educativa; una ilusión de libertad asociada al autocontrol personal y racional; ambas son ficciones subjetivas sostenidas en un soporte simbólico que ve al individuo como racional y autosuficiente (Martuccelli, 2007)

Como sostienen Bostal y Gonzales (2020) la conquista de la Ley Nacional de Educación 26.206 trae consigo tensiones en las lógicas selectivas,

A finales del S.XIX la secundaria Argentina era concebida para los hijos de clases dominantes y sectores medios emergentes, abriendo para los primeros las puertas de la universidad y facilitando para los segregados el acceso a determinados puntos de trabajo con desventajas asociadas a la estabilidad, ingresos garantizados y seguridad social” (p. 3)

El enfoque de derechos conquistado pone en discusión este formato tradicional con nuevas institucionalidades en la relación inclusión laboral e inclusión educativa.

La propuesta de la Ley Nacional de Educación plantea distintos formatos para culminar el secundario a modo de enfrentar aquellos mecanismos de exclusión sobre determinados sectores. Para mayores de 18 años la ley establece la educación permanente de jóvenes y adultos (EDJA) a partir de las tradicionales secundarias de adultos y la creación de Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) Además de un conjunto de formatos derivados de las políticas de terminalidad educativa como el Plan de Finalización de Estudios Secundarios⁹ (FINES).

Estas políticas de terminalidad, como especifica la palabra, garantizan solo eso, la terminalidad, en tanto, en la elección de carreras terciarias y/o universitarias por parte de estos jóvenes y adultos entran en juego una serie de representaciones construidas a partir de las desigualdades que ellos hacen cuerpo.

Como observamos en apartados previos la elección de estos jóvenes una vez egresados de estos formatos, está condicionada por aspectos de su entorno y trayectorias de origen, así como condiciones de acceso y/o restricción a derechos. Las variables territoriales, laborales y de cuidado se constituyen en condicionantes al momento de la elección de una carrera, las distancias que operan como frontera simbólica se expresan en las elecciones que realizan estos jóvenes.

⁹ 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 \(abc.gov.ar\)](#)

Asimismo, la adecuación de las prácticas pedagógicas a las desventajas acumuladas en las trayectorias de origen, lleva en algunos casos a bajar los niveles de exigencia, adecuando los contenidos de manera que pueda garantizarse el egreso.

Como expresa Falconi (2017) la complementariedad de la Ley de Educación Nacional sanciona en 2006 la Ley 26.075 que asegura el financiamiento creciente de la educación, la ciencia y la tecnología. El aumento del presupuesto destinado a la educación no es un dato menor ya que se expresa la preocupación por garantizar las condiciones para el aprendizaje. Los planes de Mejora Institucional (Resolución 89/09) constituyen según el autor, el horizonte político que asume esta perspectiva sobre el cambio de la escuela secundaria

Se evidencia entonces una encrucijada en palabras de Núñez, Litichever y Fridman (2019) la escuela ha dejado de ser excluyente pero la desigualdad no ha disminuido y eso se debe a que dicha expansión no ha sido homogénea, acompañada de la diversidad y segmentación ¿Cuánto de colectivo tienen las nuevas apuestas de inclusión?

Las desigualdades invisibles, aquellas que operan en la elección de circuitos escolares, y en la experiencia escolares diferenciada según territorio, clase, género, etnia, trayectoria de origen, hacen que erróneamente en el marco de las políticas pensemos estas desigualdades como diferencias, elecciones, gustos o preferencias, y ahí es donde, como dicen Núñez *et al.* (2019) el discurso de la diversidad se cuela en la desigualdad y no podemos observar críticamente que la expansión educativa se logra a través de inclusiones desiguales.

El análisis de las propuestas y objetivos de una política pública no se reducen a lo que es mejor para su diseño o al trabajo en la garantía de una mayor accesibilidad igualitaria con mayores niveles de justicia, sino al conjunto de *decisiones* que se ponen en juego.

Si lo pensamos en términos de la política educativa muchas veces esta queda sometida a una moral individualista y a la responsabilidad de cada familia en el acceso al sistema educativo. Estos aspectos se expresan, en la escuela que los padres seleccionan para sus hijos o en las decisiones de continuar estudiando de jóvenes, vinculada a los méritos y esfuerzos. En este sentido, los objetivos sobre las trayectorias educativas no se centran en la promoción de aprendizajes o reconocimiento de educandos como sujetos de derechos, sino que instauran un vaciamiento de contenidos y discusiones colectivas para centrarse en el control y disciplinamiento sobre estos jóvenes.

Prevalece una significación sobre el tipo de subjetividad que “debe construir la escuela” una subjetividad en la que el sujeto no “puede” o no debe pensar, ni hablar o cuestionar, solo debe acatar normas y responder a las órdenes.

La escuela y las trayectorias conforman entonces, un común constituido de singularidades, ambos aspectos la mayoría de las veces no son contemplados en el marco de una política pública que vincula la culminación de los estudios o el acceso al sistema a los esfuerzos individuales desde una idea de meritocracia. El común aparece en el ideal “la escuela es para todos y de todos” “la educación es derecho del conjunto de los ciudadanos”, sin embargo, lo singular es lo que la escuela reconoce como el afuera, como lo “no escolar”, como lo inabarcable.

Podemos establecer una distinción entre distintos periodos de gestión gubernamental donde identificamos la gestión de Cambiemos en el periodo 2016-2019, sostenida en una política meritocrática desde una concepción neoliberal y tecnócrata que no piensa programas o proyectos de tipo colectivos, sino centrados en la responsabilización individual de cada individuo. Programas y proyectos desarrollados por áreas y funcionarios que poco conocen de la realidad educativa y de cómo se vive la escuela desde adentro y desde un “afuera no esperado” (Duschatzky, 2011)

En este marco, las políticas orientadas a las juventudes se simplifican a la entrega de becas que bajo esta lógica meritocrática piensan al joven como alguien a quien capacitar en oficios -por supuesto de tipo manuales- sin interrogarse sobre los verdaderos intereses de estos jóvenes. Por otra parte, se establece en este periodo el financiamiento a colegios privados acompañado de una lógica que veía en la educación pública los mayores problemas del país, desde lógicas moralizantes que entendían a la falta de educación o escasa educación de calidad como resultado de las pocas habilidades y hábitos para el estudio de ciertos grupos sociales y la desventaja de caer en una educación pública devaluada.

Cada una de estas significaciones impactaron en las juventudes y en sus subjetividades; jóvenes entrevistados refieren los arduos esfuerzos que realizan para garantizar su educación: trabajar precarizados y correr a la escuela para terminar estudios, o materner y sostener la escolaridad, o peor aún no contar siquiera con las condiciones mínimas para aprender en sus escuelas y sostener la escolaridad.

Asimismo, docentes que en distintas provincias realizan amplios trayectos para educar en condiciones de trabajo precarias e inhumanas ¿Qué dirían los defensores de la meritocracia a todos estos jóvenes? ¿Qué ya tienen un lugar garantizado en la estructura

social? ¿Que son bienvenidos al ascenso social? Claro que no, porque ninguno de esos esfuerzos les ha garantizado mucho, menos un ascenso social.

En contraposición a esta orientación política encontramos aquellas que enfrentan tensiones en sus apuestas bien intencionadas de garantizar oportunidades a jóvenes e incluir a aquellos históricamente excluidos del sistema. Consideramos que aquí operan las líneas de continuidad y ruptura, de una política que preocupada por ampliar la masificación y garantizar acceso, permanencia, egreso y educación de calidad, se enfrenta controversialmente a esta meritocracia que opera como régimen de apoyo de los regímenes democráticos e impone normas y sentidos dotando a las escuelas de un poder superior.

La creencia en este punto de apoyo meritocrático carga de legitimidad a la institución escolar y a la vez entra en contradicción, en tanto, la escuela no es homogénea y por la fragmentación que acontece es imposible que otorgue las mismas oportunidades midiendo a todos con la misma vara.

Más allá de las nuevas ofertas de finalización de estudios y educación para adultos, en el marco de políticas que parten de una perspectiva de derechos e inclusión, continúan operando diferencias en los modos de enseñar a estos grupos y en las titulaciones a las que tienen acceso. Por esto, las políticas diseñadas “desde arriba” (Vilas, 2012) no logran acercarse a estas fronteras que operan en las experiencias de los y las jóvenes.

Estos educandos/as viven la escuela y crean sus subjetividades desde el control moral del comportamiento basado en recompensas y sanciones (Chaves *et al.*, 2016) donde por ejemplo se carga con la responsabilidad de volver como “adultos” a la escuela, o de valorar el trabajo duro sintiendo que es de vagos cualquier actividad que no implique desgastes físicos y arduos esfuerzos.

En el caso de nuestra investigación resultaba interpelante la forma en que jóvenes se culpabilizaban de sus fracasos vinculados a una idea de vaguismo, que no es más que esta moralización individual que invisibiliza la dimensión social. Coincidimos con Gluz y Moyano (2018) en que si algo se ha pretendido cambiar en el nivel secundario en el periodo 2003-2015, es el enfrentamiento a mecanismos de selección, diseñándose nuevas formas de organización escolar que buscaron acompañar trayectorias y otorgar soportes para garantizar el aprendizaje en jóvenes y adultos.

Estas intervenciones de la política pública educativa se preocupan por las experiencias escolares, sin embargo, prevalecen la escasez de soportes afectivos materiales y

simbólicos (Dubet, 2006, 2012) que se constituyen en un límite para acceder, permanecer y egresar, y por supuesto de continuar estudiando.

En esta línea nos preguntamos ¿Cómo analizamos estos soportes en el marco de la política pública educativa y las experiencias juveniles? Consideramos que el enfoque relacional y la reflexión sobre la gubernamentalidad de la pobreza como técnica de gobierno abren caminos para adentrarnos en el impacto de las políticas socio educativas en los modos de organización escolar y en las trayectorias educativas juveniles.

2.3. Políticas de inclusión socio educativa: tensiones y desafíos en la agenda pública

Como refiere Terigi (2016) la inclusión educativa presenta viejas deudas y nuevos desafíos en el escenario actual. La complejización de la cuestión social acompañada de procesos de aumento de la pobreza y exclusión social, establece restricciones en el acceso al derecho a la educación, generando tensiones en las políticas públicas educativas, programas implementados, recursos, servicios y diseños que buscan garantizar la inclusión¹⁰.

Como sostiene la autora la preocupación que presenta la política pública es la demanda de que todos y todas puedan acceder y permanecer en la escuela, sin embargo, sabemos bien que con estar no solucionamos nada, es necesario interrogarnos sobre cómo se transita esa escolaridad, las características de las escuelas y las condiciones para aprender, así como los modos de enseñar.

Hace ya largo tiempo la no asistencia a la escuela en términos de ausentismo escolar presenta una gran preocupación no sólo para el campo educativo sino de manera integral para todas las instituciones que conforman el sistema de Promoción y Protección Integral de las niñeces y las juventudes;

El incremento de los años de estudio de jóvenes entre 18 y 24 años no ha favorecido más a los jóvenes provenientes de hogares de menor nivel socio económico, por el contrario, el aumento se muestra dependiente del nivel

¹⁰ Krichesky, M y Pérez, A (2018) "La escuela secundaria en el foco de la Inclusión Educativa" Avellaneda, UNDAV. La red interinstitucional por la Inclusión Educativa de Jóvenes, integrada por ocho universidades públicas del conurbano bonaerense, a partir de un trabajo de intercambio entre equipos de investigación y extensión de distintas unidades académicas; rescataron las voces de jóvenes y diversos agentes de escuelas secundarias a los fines de analizar las problemáticas que enfrenta la complejidad de trayectorias educativas juveniles en escenarios de creciente desigualdad social. Dicha publicación comparte que más allá de los diseños curriculares y formatos alternativos, prevalecen "resabios de una modernidad anacrónica" en las instituciones escolares en la actualidad. Asimismo, reconoce la importancia del vínculo con los jóvenes desde la complejidad que implica dicho entramado relacional en las escuelas. Se propone enfrentar posturas nostálgicas, pensando a los jóvenes como protagonistas en la estrategia pedagógica. Disponible en: <https://ediciones.undav.edu.ar/?product=9789873896071>

educativo alcanzado por los adultos, de modo que se verifica la persistencia del proceso de transmisión generacional de las desigualdades educativas (Terigi, 2016, p.21)

Según las estadísticas en los porcentajes de asistencia y culminación del primer nivel hay un número importante de jóvenes no escolarizados y esta situación se agrava por la intermitencia de las trayectorias y las ideas y vueltas, donde el abandono no es total, sino por temporadas, algunas bastante extendidas.

Podemos decir que tanto el abandono, como el ausentismo o mal llamado “fracaso escolar” presentan las mayores preocupaciones para el campo educativo, aspectos por los cuales se han planificado distintas políticas socioeducativas de inclusión que como sostiene Perazza (2016) presentan como principales estrategias la *aceleración y el reingreso*.

Como especificamos previamente las Aulas de Aceleración se presentan como una alternativa que expresa contradicciones en si misma por dos aspectos 1) su carácter acelerado, cuestión que deviene en una adecuación de amplios contenidos en corto tiempo, nucleando tres años de secundaria en un mismo año 2) las practicas pedagógicas docentes que en la heterogeneidad o “desfasaje” de trayectorias educativas consideran que la mejor alternativa es bajar el nivel de exigencia.

Una cuestión que caracteriza a esta propuesta de Aulas de Aceleración, es su existencia mediante una resolución, es decir, no es un programa, tampoco un decreto, y en el documento no se especifica el modo de organización de los grupos, las prácticas pedagógicas y la selección del cuerpo docente.

Como sostiene Perazza (2016) muy pocos de los docentes que participan en estas aulas cuentan con vasta experiencia en educación con jóvenes y adultos que presentan trayectorias vitales signadas por la precariedad y la exclusión,

El ingreso tardío a la educación básica, las repitencias reiteradas, abandonos temporarios, enfermedades, mudanzas y cambios de residencia del país de origen, derivación de circuitos de recuperación y la integración posterior en la escuela común, el trabajo infantil y la necesidad de desplazamiento a zonas más seguras son las causas que llevan a los niños y niñas a cursar más años de los esperados (p.84)

En el caso de las escuelas estudiadas se presentaron situaciones de jóvenes que residen en Hogares y que frente a los bruscos traslados veían interrumpidas sus trayectorias; trabajadoras sociales expresaron haber realizado reiterados intentos de comunicación para asesorarse del nuevo domicilio y lugar de residencia de las y los jóvenes sin haber obtenido respuesta. La preocupación central refería a poder garantizar una comunicación con la nueva escuela a modo de compartir legajos escolares, para un acompañamiento y continuidad del trabajo realizado.

Este tipo de situación obstaculiza la articulación dejando sin historia “educativa” a jóvenes con quienes se habían desarrollado diversas estrategias de contención y acompañamiento, de hecho, ya se había vivenciado esta pérdida de registro de sus trayectorias previamente.

Por otro lado, muchos jóvenes tienen como países de origen a Perú y Bolivia, sucedía que en algunos casos sus referentes familiares viajaban por meses, por ejemplo, por cuestiones laborales, aspecto que complejizaba la permanencia en la escuela en la escasez de acompañamiento; asimismo, algunos jóvenes viajaban con sus padres, suspendiendo su escolaridad por largo tiempo.

Como especificamos en apartados previos, en casos de maternidad, problemas de salud mental o accidentes se establecían por parte de los equipos de las escuelas Trayectos Flexibles; otro de los proyectos que constituye a las políticas de inclusión orientadas al acompañamiento de trayectorias escolares. El inconveniente de esta propuesta es que cuenta con un límite/plazo de meses para ser implementada y revertir la situación, es decir, se propone acompañar al joven desde su hogar, sin asistencia a la escuela y a partir de trabajos prácticos y continuas comunicaciones mediante Whatsapp con sus profesores. Lo que sucede es que al colocarse un plazo que responde a la gramática escolar tradicional del formato escolar, se presenta un obstáculo en la intervención, ya que algunas veces los trayectos flexibles ven finalizado su plazo y la situación aún no logró revertirse o mejorarse.

La repitencia o el fracaso escolar son problemáticas que presentan cierta naturalización en el cotidiano escolar, algo que persiste y se robustece entre gramáticas tradicionales y juicios profesoriales sostenidos en una lógica de capital humano que construye representaciones peyorativas respecto a las habilidades y capacidades de determinados grupos socioeconómicos según sus trayectorias de origen.

Esta situación incide en las prácticas pedagógicas, en las actividades que se piensan para cada grupo y sobre todo en las subjetividades juveniles, en tanto el efecto de desenganche

(Kessler, 2004) se presenta, por ejemplo, en la experiencia de jóvenes que estando en un aula de aceleración desconoce la letra cursiva con la que escribe el profesor o no logra tomar nota en los tiempos de dictado que este realiza. Es entendible aquí que el desenganche y aburrimiento se presente frente a la sensación de frustración por no comprender la organización de la clase: “*Así que me pongo con el celular a jugar a los jueguitos, jodo con mis compañeros o miro Facebook*” (Maxi, 17 años AU.AC, EES)

La readecuación de la escuela frente a la naturalización del abandono o deserción profundiza fronteras simbólicas entre los merecedores y no merecedores del secundario (Chaves *et al.*, 2016) legitimando desigualdades al reforzar trayectorias de origen.

Como refiere Terigi se presentan tres paradojas en la inclusión 1) ampliación con sentido democrático, pero con baja calidad de los logros educativos 2) ampliación con sentido transformador a través de atajos, pero sin inserción institucional 3) ampliación con sentido equitativo y original con pocas posibilidades de implementación a nivel local (Perazza 2016 en cita a Terigi p. 120)

En estas tres tensiones podemos observar la forma en que la organización de las políticas socio educativa contiene en algunos de sus fundamentos, postulados o sentidos propios de la lógica meritocrática y de capital humano. Resulta interesante que, en las propuestas de las políticas de acompañamiento a trayectorias o garantía de finalización de los estudios, aparece con fuerza la noción de *aceleracionismo*.

Según Puiggrós (2019) este concepto representa un enfoque neoliberal que no solo trasciende las políticas orientadas a jóvenes para finalizar el secundario sino también las capacitaciones docentes y las pruebas PISA “la valoración del tiempo y el espacio en las pruebas estandarizadas, evaluaciones de corte eficientista, coherente con la lógica de capital humano en la globalización neoliberal” (p.34) El resultado de estas pruebas según la autora representa tan solo una foto del aquí y ahora sin importar donde se vive, lo subjetivo o emocional, sino que se busca medir en una sesión cognitiva de 2 horas y cuestionarios de 1 hora los aprendizajes de niños y niñas de 15 años en 70 países “las funciones del cerebro pasan a ser el objetivo central de la capacitación docente (...) segmentación a la población de acuerdo a los distintos tipos supuestos de inteligencias potenciales” (p.33)

Por otra parte, Puiggrós (2019) considera que el crecimiento exacerbado de ofertas voucher para comprar educación en un mercado de aulas alternativas, es el resultado de la negación de la escuela que produce el proyecto neoliberal.

Ya no es necesario estar en la escuela para aprender, existen amplias ofertas de altos costos que posibilitan en la distancia acceder a titulaciones en escuelas extranjeras.

Razón por la cual la competencia por circuitos escolares aumenta no solo en el desprestigio de la escuela pública sino y sobre todo en la oferta de tiempos acelerados, educación trilingüe y una educación “top” que solo es para privilegiados. Podemos sumar la tramitación, compra y venta ilegal de titulaciones de estudios secundarios que se ofertan sin ningún tapujo en mercado libre y otras plataformas de la web.

En la misma línea de procesos de desterritorialización de la escuela aparece la educación popular, aquella que se crea en el marco estatal y es puesta en acto por organizaciones o cooperativas de manera independiente. El Plan Fines es una oferta de política educativa que lleva la escuela al ámbito comunitario, donde se oferta un tipo de educación popular, que para algunos autores, no garantiza una transformación de la educación formal. Puiggrós (2019) se pregunta ¿Por qué los sectores populares no pueden demandar su derecho a una escuela inclusiva y democrática en vez de verse obligados a dibujar un terreno aislado y propio? En el caso de los bachilleratos trans, esta situación se vincula a una población que ha enfrentado un cumulo de violencias que devienen en la necesidad de crear estas escuelas que comprendan otros objetivos y que contemplen la educación asociada a la protección y el cuidado.

Considerando los aportes de Neo y Gomar (2011) diremos que la inclusión en el marco de la política pública educativa demanda la transformación de la relación Estado-sociedad civil. En este sentido, según los autores, la Red Nacional de Organizaciones por el Derecho a la Educación que articula Ministerio de la Nación, organizaciones comunitarias, Fundación Sustentabilidad Educación Solidaridad (SES) y Caritas Argentina, establece estrategias que al interior de la política pública crean programas y proyectos que cargan de protagonismo a los jóvenes acompañando sus trayectorias escolares en territorio.

El programa Patios Abiertos de la provincia de Buenos Aires realiza talleres y actividades recreativas y trabaja en el reingreso de jóvenes a la escuela; en el caso de las escuelas estudiadas este programa representa una experiencia de articulación central de la escuela y la comunidad.

Por otro lado, encontramos los Centros de Formación Profesional que son los encargados de capacitar en oficios, según lo enunciado por Neo y Gomar (2011) se forma en oficios como reparador de PC, diseño de página web, inglés, huerta orgánica y jardinería, entre otros. Consideramos que esto es una modificación interesante en términos de las tareas

asignadas a los jóvenes de los sectores populares, ya que mayormente las capacitaciones remitían a carpintería, electricidad, plomería y en el caso de mujeres, repostería; podemos decir, que la ampliación de la oferta coincide mucho más con los intereses de los y las jóvenes.

Por otra parte encontramos los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) que articula con jóvenes en el territorio a través de espacios pedagógicos con prácticas pedagógicas que buscan recuperar el ritmo, acelerar aprendizajes y acompañar el retorno a la secundaria (Gluz y Moyano, 2018)

Esta última, se constituye en una de las experiencias más interesantes de las políticas de inclusión socio educativa representando para los educandos un gran sentido de pertenencia, donde el derecho al juego y a la recreación se conjuga con el apoyo escolar de talleristas.

Por otro lado, la propuesta de los Jardines Comunitarios tiene por objetivo, responder a la demanda de responsabilidad estatal del cuidado en territorios y barrios a los que generalmente se excluye de estas ofertas quedando el cuidado reducido a la tarea de mujeres al interior de las familias.

En otra línea, la creación de bachilleratos populares en diversos territorios, además de ofrecer un tipo de educación popular distinguida de la formal, presenta una ventaja en la particularidad de contar con docentes universitarios o graduados de carreras profesionales que portan otras herramientas pedagógicas y comparten otro tipo de contenidos garantizando mayores niveles de igualdad en el acceso a la enseñanza y el conocimiento. Una cuestión que observamos en términos de la relación escuela y territorio es que las matrículas extensas que presentan las escuelas estudiadas y la heterogeneidad de barrios de pertenencia de los y las jóvenes, con amplias lejanías con la institución escolar, dificultan la articulación o llegada a todos los territorios. Asimismo, en los barrios en los que funcionan las escuelas no se cuenta con muchas de estas ofertas, algo que también sucede con algunos de los territorios en los que viven los y las jóvenes.

Gluz y Moyano (2018) sostienen que recientes investigaciones educativas comparten la noción de “nuevas secundarias” como aquellas cuyo principal objetivo es la integración a través de ofertas/dispositivos orientados a jóvenes que no habían terminado la educación obligatoria. Además de reconocer los programas que ya enunciamos, sostienen que la creación de Centros de Estudiantes que alientan a la participación estudiantil y la de los Clubes Juveniles que brindan ofertas culturales y deportivas, son otras de las características que presenta la política socio educativa inclusiva.

Por otro lado, ambos autores, resaltan que si bien con la conquista de la Ley 26.206 de Educación Nacional y expansión de la obligatoriedad de la mano de estas apuestas programáticas se establece un cambio de paradigma orientado a la democratización social y escolar “los esfuerzos implicados y los numerosos dispositivos de inclusión escolar hacia los grupos juveniles(...) no han logrado interpelar a un sector de jóvenes en situación de extrema vulnerabilidad social que ha interrumpido la trayectoria escolar obligatoria” (Gluz y Moyano, 2018, p. 6)

En esta línea de análisis, plantean la necesaria problematización de los vínculos y fronteras que operan entre el dentro y fuera escolar, en tanto los datos oficiales del Sistema de Informaciones de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) demuestran que más allá de que la tasa neta de escolarización se ha incrementado más del doble en los grupos de menores ingresos, no todos los jóvenes terminan a la edad prevista y esto afecta a los más pobres “son necesarios un entramado heterogéneo de posición de bienes materiales y simbólicos, el respaldo de derechos y protecciones pero también los apoyos relacionales capaces de ofrecer algún tipo de resguardo o ayuda” (p. 12)

Es a partir de las trayectorias educativas juveniles, las cuales no se recortan al ámbito escolar, sino que se viven en un dentro y fuera de la escuela y en distintos entornos, donde nos podemos acercar a ese entramado desigualdad de acceso a bienes materiales y simbólicos. En el acceso de los y las jóvenes en el territorio y el derecho a la ciudad; en las condiciones de trabajo y precarización de las vidas juveniles; en las estigmatizaciones que aparecen en las instituciones sanitarias imposibilitando el trabajo en la prevención y protección de la salud; en la criminalización de la juventudes, el gatillo fácil, entre otros. Asimismo, en las intervenciones punitivas y las lógicas de peligrosidad; en la forma en que corporizan dimensiones que hacen a la cultura juvenil globalizada y consumista cargando de estereotipos y violencias a sus cuerpos; y, también, en las resistencias y formas de participación política donde toman gran protagonismo en la lucha por la igualdad de género, respeto por las diversidades y cuidado del medio ambiente (Vommaro, 2016)

En cada uno de estos campos que son experiencias reales habitadas se presenta lo que Yuni y Melendez (2017) consideran la *puesta en acto de las políticas* socioeducativas y su relación con otras instituciones estatales y organizaciones sociales. En esta se produce un impacto en las subjetividades de estos jóvenes y son los directivos, preceptores, docentes y Equipo de Orientación Escolar, quienes materializan la política que como vimos, enfrenta muchas controversias. Para estos autores, la forma en que se interpreta el

texto de la política se vincula a “acuerdos influenciados por sus sistemas de creencias y sus posiciones de clase” (p. 55)

El entender a la política como espacio de disputa simbólica donde los significados impactan en los cuerpos implica reconocer que el proceso de materialización de la política no es homogéneo ni lineal. Cada actor puede interpretar de distintas maneras en una misma escuela los postulados de la política educativa, esta situación resulta en intervenciones, donde el texto, el discurso y la puesta en acto carga de una gran responsabilidades a los actores del campo educativo que pueden redefinir, marginalizar o desconocer el mandato de la política (Yuni, Melendez, 2017)

En el marco de nuestra investigación algunas directoras refirieron que, en algunos casos, habían firmado la planilla de asistencia que es requisito para el cobro de la Asignación Universal por Hijo (AUH) más allá de las condicionalidades establecidas en dicho programa de transferencia condicionada. Para ellas el cobro de este estipendio representa para las familias, el acceso a derechos, con lo cual, a partir de esta interpretación de la política, la condicionalidad sostenida en una lógica de merecimiento entra en jaque, quedando suspendida en esta intervención.

Son las mismas directoras las que re significan esa lógica de merecedores al firmar la planilla a sabiendas de que estas familias ya enviaban a sus hijos a la escuela antes de la creación de la AUH y que en realidad, el sentido que se disputa políticamente es el merecimiento.

Como sostienen Yuni y Melendez (2017) el pasaje del discurso de la política a la acción es entendido como un proceso interpretativo, los mismos sujetos crean significados, es decir, no son meros implementadores. Esto lo demuestra el ejemplo donde la lógica meritocrática y el carácter estigmatizante del beneficio se enfrenta a un actor institucional clave y con una función relevante en términos administrativos de gestión de las políticas. En la actualidad, a partir de la pandemia Covid-19 se creó el Programa Inclusión Joven, el mismo depende del Ministerio de la Nación y está destinado a jóvenes entre 18-29 años que se encuentran en situación de vulnerabilidad social. Se implementa a partir de 2021 y tiene una duración máxima de un año. Los y las jóvenes cobran un estipendio de 8500 pesos que podrán ser utilizados para distintos emprendimientos.

En el marco de los discursos que pudimos relevar de las redes sociales y medios de comunicación, algunas personas sostienen estar disconformes con este plan ya que no exige terminar el secundario, estudiar o presentar al menos un analítico con calificaciones

al día. Asimismo resaltan en sus discursos, los arduos esfuerzos que realizaban sus hijos para estudiar en la universidad y que nadie les “regaló nada”.

Observamos dos cuestiones, por un lado, que por el solo hecho de portar la denominación “jóvenes en situación de vulnerabilidad social” ya se da por sentado que no estudian, ni estudiaron, ni estudiarán, reproduciéndose una lógica de exclusión sostenida en las fronteras simbólicas que separan dos mundo, el de “esos” que no hacen nada y encima les pagan y “nosotros” que nos esforzamos y trabajamos duro para conseguir lo que tenemos. Por otro lado, se refuerza el imaginario de movilidad social ascendente que valora el trabajo individual colmado de méritos personales (por encima de todo) fundamentando que no es un buen programa porque no exige algo, en este caso solicitaron escolaridad porque son jóvenes, si era otra población, las exigencias serían distintas.

Consideramos de una gran fortaleza la propuesta de la disputa simbólica en el marco de la política ya que nos permite resignificar discursos y prácticas trabajando en la construcción de sentidos que se diferencien de aquella gramática escolar tradicional que clasifica, distingue y excluye a partir de una jerarquización social.

En las políticas socio educativas inclusivas se intenta interpelar aquellos sentidos que impactando en las subjetividades juveniles inciden en sus propias percepciones respecto a sus logros y posibilidades. La propuesta de Yuni y Melendez (2017) de comprender a la gramática como matriz generativa de discursividades, prácticas y subjetividades, abre otras puertas, nos coloca en el lugar de quienes tenemos una responsabilidad administrativa y ética importante en el marco de la institución escolar.

Aquellas prácticas históricas y canónicas que configuran al enfoque neoliberal de la educación y a la gramática escolar de la escuela moderna, pueden transformarse. Hablamos de la preocupación por enfrentar lógicas de segregación y exclusión en el cotidiano manifiestas en significaciones de jóvenes merecedores de beneficios u oportunidades. Pudiendo legitimarse prácticas y discursos que los reconozcan como sujetos de derechos que pueden recibir protección, cuidados y afecto en el marco institucional pero también en dentro y fuera de la escuela.

2.3.1. Desigualdades persistentes e integraciones excluyentes en la escuela

Como refiere Sendon (2011) la idea que considera sinónimos a la inclusión y a la igualdad es creación de la Modernidad y se fortalece en décadas como el 90’ donde se considera sinónimo de “estar incluido” la presencia en la escuela. Sin embargo, la expansión educativa ha demostrado no ser sinónimo de igualdad social y esto se debe a que las

brechas de desigualdad se reconfiguran y se expresan no sólo en la dimensión crudamente material y cuantificable, sino en otras experiencias cotidianas que denotan una transformación en la relación establecida entre desigualdad y escuela.

Esta relación remite a que la institución escolar ya no excluye a determinados grupos como en siglos pasados, sino que ahora operan otros mecanismo de exclusión mayormente naturalizados en el sentido común y en las prácticas que tácitamente producen y reproducen desigualdades persistentes (Tilly, 2000)

La fragmentación social se manifiesta en el orden escolar y en el cotidiano de las practicas escolares, siendo esta el resultado de las transformaciones acontecidas en el capitalismo contemporáneo, donde a partir de la década del 70' se establecen amplias modificaciones en el modo de producción y en la estructura de jerarquización social.

Castel (1995) identifica a este fenómeno como la metamorfosis de la cuestión social caracterizada por la precariedad, pobreza y exclusión social de ciertos grupos sociales que quedan fuera de los mecanismos que aseguran la integración social.

Para el autor, la cuestión social remite a la problemática del trabajo y a los problemas por la búsqueda de garantías en la cohesión social en un momento de derrumbe de la sociedad salarial, la caída de contratos, el aumento de incertidumbres y riesgos por parte de una población que sufre la desocupación y la perdida de estabilidad laboral.

El aporte que realiza Castel al campo de estudio de las desigualdades radica en la posibilidad de comprender que el uso indiscriminado de la categoría exclusión puede resultar en la naturalización y encubrimiento de las desigualdades sociales.

La mirada centrada en los excluidos y la individualización del problema considerando a la exclusión como un estado y no como el resultado de un proceso social, lleva para el autor a una invisibilización de mecanismos que desde el centro de la estructura social producen esa desigualdad. En la distinción de vectores centrales de la integración social y aquellos que se ubican en los márgenes, el autor diferencia dos tipos de intervención sobre la cuestión social, la del centro como aquella que remite a la regulación de las relaciones salariales, seguridad y protección social y la de los márgenes como la focalizada asistencialmente en los sectores considerados excluidos.

Hasta la década del 70' dirá Castel (1995) el trabajo asalariado funcionó como mecanismo de integración preferencial, el trabajador a partir de regulaciones salariales y procesos de colectivización del trabajo formaba parte de un colectivo que negociaba condiciones de protección y seguridad social. La inserción laboral, así como las redes de sociabilidad primaria como la escuela y el trabajo operaban como medios de integración y protección.

En el marco de la cuestión social contemporánea esto se complejiza, vivimos en sociedades más ricas, pero también más desiguales, las brechas se amplían y los procesos de descolectivización y fragmentación social aumentan el déficit de integración y posibilidades de inserción relacional. En la década del 90' frente a un escenario de aumento de la desocupación, flexibilidad y precarización del mundo del trabajo, con aumento del sector informal, se profundiza la desigualdad y la misma es leída como sinónimo de exclusión y excluidos.

En el campo educativo se establecen inclusiones excluyentes¹¹; en el marco de la política pública, se divide el mundo escolar, reforzado esto en políticas compensatorias destinadas a poblaciones consideradas beneficiarias de asistencia con amplios niveles de descentralización y focalización sobre los grupos considerados marginales, excluidos. Aparecen las escuelas para ricos y las destinadas a los sectores populares, se dividen los niveles, se distingue entre escuelas de las clases medias y escuelas de las clases altas.

La ausencia de lo común en la instancia de lo público hace que la enseñanza sea distinta, frente a distintas escuelas y distintos grupos, cambiando por tanto los modos de habitar la escuela y las experiencias escolares.

Como refiere Saraví (2019) se presentan tres dimensiones de la desigualdad, *la cultural* que refiere a valores y creencias, a la forma en que se observa la otredad; *la social* que se expresa en los modos en que se deciden los vínculos, las cercanías, las amistades, los

¹¹ En capítulos previos desde la propuesta de Bayón (2015) nos referimos a la categoría de integraciones excluyentes que conjuga biografías, escenarios, dimensiones materiales y simbólicas. En este caso, la noción de inclusión excluyente retoma la discusión en torno a la inclusión como posibilidad de reconocimiento de la diversidad. Algunos investigadores hablarán por tanto del reconocimiento de lo diverso en las escuelas y de su carácter excluyente naturalizado en prácticas y discursos. Por otra parte, estos procesos de inclusión-exclusión se expresan en políticas socio educativas llamadas inclusivas, las cuales no logran revertir dicha expulsión por la precariedad que presentan las escuelas a quienes se les encomienda incluir grupos considerados excluidos. Asimismo, esto se expresa no solo en el campo escolar sino también en la educación superior, que experimenta la acumulación de desventajas y desigualdad en acceso al capital económico y cultural. La tensión entre lo real y lo posible, deja en este binomio inclusión-exclusión el desafío de revisar la categoría de inclusión educativa a la luz de las experiencias vitales de los sujetos.

Ver: Grinberg, S *et al.* (2018) *Hacia modos de inclusión no excluyentes: Enseñanza producción artística y desigualdad en la periferia metropolitana de Buenos Aires*. Disponible en:

<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/139571>

Ezcurrea, A (2011) *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. 1era Edición. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires.

Betancur, A (2016) Una inclusión excluyente. Reconfigurando la inclusión en la escuela. Disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6045677>

Krichesky y Pérez (2015) El concepto de inclusión. Perspectivas teóricas e implicancias. En Pérez, A y Krichesky, M (Coords) *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa. Investigación desafíos y propuestas*. Buenos Aires, UNDA. Págs. 21-46 Disponible en: <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-nacional-de-quilmes/pedagogia/krichesky-g-y-perez-a-el-concepto-de-inclusion/8138162>

circuitos que se frecuentan; y la *subjetiva*, es decir, los modos en que los jóvenes viven toleran y resisten estas desigualdades.

En una de las entrevistas uno de los jóvenes expresó que por cheto o por villero te discriminan igual, “*seas lo que seas te van a discriminar*”. En estos procesos de socialización, encuentros y percepciones en torno a las clases sociales y a los grupos, la escuela cobra un lugar relevante ya que en ella prevalecen ocultas prácticas y discursos que hacen a la perpetuidad de estas desigualdades.

La parentocracia (Van Zanten, 2008) definida como las estrategias que se dan los padres de clase media y alta para selección de las escuelas de sus hijos, es más que una expresión de la fragmentación social en la escuela. Separa vidas, mundos, y esos mismos padres descreen de la escuela pública, pierden confianza en los contenidos que se brindan y en lo que enseñan profesores, por el hecho de que hoy, dichas instituciones reciben a los considerados “nuevos públicos”.

Recuerdo una anécdota que comparte la directora de escuela primaria de la provincia de Salta, quien recuerda que desde la jurisdicción se le había informado de la posible instalación de aires acondicionados en escuelas de la región. La directora realiza la solicitud correspondiente y los encargados de implementar este Plan de Mejora de Infraestructura le responden que no es necesario reclamar estos artefactos para un grupo de niños que no saben de su existencia y que, además, están acostumbrados a vivir “amontonados” y acalorados en habitaciones de uno metro cuadrado.

Esta segmentación que se expresa en la masificación del sistema educativo establece desigualdades en la toma de decisiones en la puesta en acto de políticas de infraestructura y calidad educativa. Esto trae consecuencias en la cotidianidad de jóvenes que incorporan estas distancias y cargan con culpas sus rendimientos escolares o expresan que son vagos y/o que “no son para la escuela”. Experimentan un modo de habitar la cotidianeidad escolar donde el acercamiento al conocimiento y “estar no estando” se complementan con vivencias en las que la distribución de bienes materiales y simbólicos en la institución es diferente para determinados grupos de niños/as y jóvenes.

Tilly (2000) desde un enfoque relacional analiza la desigualdad en la relación entre pares categoriales, es decir, al igual que Castel (2010) no le interesan los procesos individuales para explicar la desigualdad, sino el estudio de desigualdades persistentes que no son transitorias o momentáneas y operan a partir de pares categoriales que resultan en las fronteras entre grupos sociales. Estos pares categoriales son construidos socialmente y

establecen relaciones de poder, definiendo pertenencia a un grupo y estableciendo desigualdades.

Las *desigualdades persistentes* que perduran de una interacción a otra, pero sobre todo que persisten a lo largo de una vida (Tilly, 2000) pueden evidenciarse en las trayectorias de los y las jóvenes entrevistados. En el par binario blanco-negro que ellos representan en cheto-negro; en el binarismo hombre-mujer que se expresa en los discursos de las jóvenes que refieren se sexualizan sus conductas y comportamientos por su condición de género; en el par binario ciudadano-extranjero y el discurso juvenil de *“esta el grupito de bolivianos que se juntas entre ellos, no se juntan con nadie, pero está todo bien con ellos”*. En la división los pibes que “siguen en la esquina en el barrio” y “los que volvimos a la escuela para terminar el secundario” y en la distinción “jóvenes del sector quintero” y “jóvenes del centro de La Plata”.

Cada una de estas distinciones categoriales por género, inteligencia¹², etnia y clase social es adoptada y difundida en el marco de la organización escolar y a partir de discursos de gobernantes que, por ejemplo, distinguen entre jóvenes que lamentablemente “deben caer en la universidad pública” y aquellos que tienen el privilegio de educarse en la órbita privada.. Se refuerza, por tanto, la significación de que los y las jóvenes pobres no llegan a la universidad, en redes sociales y medios de comunicación, que reproducen titulares que distinguen “jóvenes delincuentes” y “niños bien”. En los hogares y en los distintos espacios que frecuentan los educandos/as surgen estos pares categoriales, se refuerzan y se institucionalizan.

La escuela por ser un espacio que los aloja gran parte de su vida y de su cotidiano, siendo el lugar donde ellos manifiestan lo experimentado en su entorno, ocupa cierto lugar de preponderancia por las identidades socio pedagógicas que construye (Yuni Melendez, 2018). Estas expresan posiciones antagónicas desde una lógica relacional dividiendo grupos con condiciones para ser educados y grupos con pocas o nulas habilidades para aprender, en esa distinción se construyen las subjetividades juveniles y con ello identidades.

A modo de ejemplo de pares categoriales y las persistentes desigualdades, podemos compartir la experiencia de la escuela técnica donde en una matrícula de mil estudiantes

¹² Kaplan (2008) Talentos, dones e inteligencias: el fracaso escolar no es un destino. Disponible en: <https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=INo3gIR7M3YC&oi=fnd&pg=PA17&dq=kaplan+inclusion+inteligencias&ots=a0vMmwJnEh&sig=dy2G7ADcn3Ljfcivpa9VM40m9rY#v=onepage&q=kaplan%20inclusion%20inteligencia&f=false>

tan solo trecientas son mujeres. No porque no haya mujeres interesadas en esta orientación sino porque prevalecen estereotipos que consideran que estas escuelas son específicas de hombres.

En el caso de la escuela técnica estudiada, la Ley de Educación Sexual Integral¹³ aparece como una herramienta que posibilita a las jóvenes disputar en este terreno estos binarismos, con la puesta en acto de esta política a partir de la organización de sentadas o shortazos en reclamo a modificaciones en los cánones de vestimenta, en la organización de talleres sobre masculinidades y capacitaciones con perspectiva de género para profesores hombres.

En términos del binarismo asociado a la distinción de clase, en la escuela persisten desigualdades que más allá de incluir a nuevos públicos, nuclean trayectorias de origen y capital cultural heredado, al abandono esperado. La naturalización de este abandono por parte de los y las jóvenes que han vivido tránsitos trancos y escolarizaciones de baja intensidad (Kessler, 2004) también resulta de prácticas pedagógicas -entre otras prácticas institucionales-.

En ese “recibir nuevamente” a ese joven, él mismo percibe que no ha cambiado nada para él en la escuela y que la institución no le ofrece algo distinto a la última vez que lo excluyó. Esto se expresa en discursos como *“esta es la última, ya fue, no voy a seguir viniendo, si no voy a aprobar ni en pedo, no entiendo nada, no tengo ni siquiera algo anotado en el cuaderno”*.

No es el abandono una elección libre, sino una decisión que estuvo condicionada por dos elementos 1) el retorno sin oferta de algo diferente, más allá que en el plano teórico las aulas de aceleración seducían frente a la posibilidad de hacer tres años en uno 2) la persistencia de discursos y prácticas que ven en ese joven un caso individual; uno más de tantos donde observan una condición de clase y trayectoria de origen que escapa a la escuela y la posibilidad de modificar algo, los “sobrepasa”.

En el marco de las políticas públicas estas desigualdades persistentes resultan de mecanismos de opresión y discriminación como el patriarcado, capacitismo, adultocentrismo, entre otros. Las formas de interpelación y puesta en tensión de estas a partir de la conquista de marcos legales encuentran un modo de tendencia a la universalidad sin caer en la pretensión de incluir excluidos -de hecho las mujeres ya

¹³ 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>

conquistaron un espacio importante en la educación media-. Interpelando posiciones hegemónicas que vulneran derechos ocultas en una romantización de la noción de inclusión.

2.3.2. Jóvenes y gobierno de la pobreza ¿neoliberalismo para rato?

En el marco de las políticas públicas educativas, resulta relevante analizar los modos en que el Estado construye el problema educativo en la agenda pública, reflexionando sobre las estrategias que este se da para respuesta a la cuestión social y a los debatidos modos de inclusión-exclusión.

Estas intervenciones desde una perspectiva foucaultiana comprenden distintas finalidades estratégicas, desplegadas en función de determinadas tecnologías de gobierno. Este análisis implica alejarnos de aquellos enfoques que estudian al Estado y a la políticas en relación con sus disfuncionalidades y/o ausencias, para poder acercarnos a las modalidades específicas de gobierno que este emplea sobre determinados sectores de la población, algo que posibilita pensar al poder político más allá del Estado y a la cuestión social como dispositivo de gobierno.

Tomando los aportes de Michel Foucault diremos que en periodos en los que el enfoque neoliberal orienta la política pública educativa -década del 90' periodo 2015- 2019- opera una modalidad específica de gobierno sobre los jóvenes pertenecientes a los sectores más vulnerables. Esta posee finalidades estratégicas y es desplegada a partir de determinadas tecnologías de gobierno,

las tecnologías de gobierno nos conducen al enfoque micro, es decir, a mecanismos prácticos, locales y aparentemente irrelevantes en comparación con los grandes aparatos de poder, a través de los cuales se busca normalizar, ordenar, motorizar las aspiraciones de los sujetos, configurando un campo de acciones más o menos probable (Foucault, 2011, p.102)

Como refiere Foucault (1988) la institución educativa posee una disposición del espacio, organización de acciones, distribución de funciones entre los sujetos, premios y castigos que diferencian a las personas por aptitudes, capacidades y tipos de comportamiento.

Este disciplinamiento de la institución escolar ha requerido de una reconfiguración de dicho ejercicio del poder, el cual ha sido reelaborado en relación con determinados escenarios y situaciones específicas, definiendo racionalidades, prácticas y discursos.

Este análisis que Foucault realiza a partir del paso de las *sociedades disciplinarias* a las sociedades *de control*, se expresa en el traspaso de una escuela tradicional que controlaba cuerpos a partir de la distribución de tiempos y espacios, el examen, la sanción y el castigo, a una escuela que en la contemporaneidad gobierna los cuerpos jóvenes desde otras técnicas. En sociedades actuales en las que reina la incertidumbre y las inseguridades, el miedo a quedar excluido; por ejemplo, los modos de consumo y mercantilización de los cuerpos llevan a los y las jóvenes a vivenciar el control en sus subjetividades a partir de nuevos modos, basados en el riesgo y la exclusión.

En este caso, *el gobierno* se constituye en una forma específica de ejercicio del poder que incide en el comportamiento de los sujetos,

Gobernar no solo cubre las formas legítimamente constituidas de sujeción política o económica, sino también modalidades de acción más o menos consideradas y evaluadas, orientadas a actuar sobre las posibilidades de acción de otros. Gobernar es estructurar el posible campo de acción de los otros. (p.9)

Observamos que, en periodos neoliberales, se refuerzan los objetivos de intervención en la pobreza con discursos que vinculan diversos problemas a la falta de educación en determinados sectores. Esta nueva forma de gobierno sobre los y las jóvenes pobres impacta en la escuela y en el diseño y planificación de la política pública educativa que ve a ese grupo como un grupo de riesgo, y al joven como víctima y victimario.

En relación con la forma en que se construyen los problemas en la política pública y las intervenciones frente a la población juvenil, las racionalidades como técnica de gobierno se constituyen en punto de análisis central para desentrañamiento del sentido que orienta la política pública educativa,

la racionalidad política es la que permite discernir el campo discursivo dentro del cual el ejercicio del poder es conceptualizado, es decir, una racionalidad que no enmarca una forma de pensar y ejercer el poder (...) alude a formas de pensar un problema, de constituirlo, de hacerlo tangible a través de determinadas características y, por ende, formas de actuar sobre él. (Giavedoni, 2012, p.101)

Se pone en juego en dichas racionalidades la relación poder-verdad lo que hace que algo se constituya en un fenómeno y por ende se problematice.

En ese sentido Giavedoni (2012) reconoce una distinción en las significaciones *trabajadores-pobres* al momento de enunciar un problema, aspecto que implica distintas formas de abordaje en el marco de la política pública.

Esta distinción de categorías deviene en intervenciones bien diferentes en el marco de la política, en tanto hablar de trabajadores implicaría orientar la misma, por ejemplo, a la regularización y garantías de protección y seguridad en el mercado de trabajo. En cambio, la noción de pobres demandaría intervenciones que ven al problema centrado en la pobreza, desde una moralización y normalización de esta, con intervenciones focalizadas sostenidas en una lógica de control y disciplinamiento de conductas.

Podemos evidenciar dos modos distintos de orientar la política, desde el trabajo y los trabajadores o desde la pobreza y las intervenciones sobre los pobres, algo que cambia absolutamente la orientación de las acciones.

En esta línea de análisis del gobierno como modalidad de poder, a partir del modo simbólico en que se describe o define una realidad esta es construida, es así como el *gobierno de la pobreza* representa una modalidad de poder que incide en las acciones de los sujetos definiendo conductas, modos de ser, pensar y decir.

En la relación desigualdad-escuela podemos observar el modo en que las orientaciones de una política educativa descentralizada y privatista profundizan la desigualdad social y legitiman la persistencia de desigualdades a partir de finalidades de eficacia y eficiencia que reducen el problema de la educación a una inversión para el desarrollo.

En el periodo 2015 a 2019, la gestión Cambiemos más allá de las coincidencias con las políticas educativas implementadas en los 90', contiene particularidades en los sentidos y las prácticas que se expresan en la reorientación de las políticas en dicho escenario.

Las voces de los referentes políticos representantes/dirigentes de este gobierno, se refieren a la educación como algo necesario para garantizar menores niveles de conflictividad social, reducir la tasa de delitos e inclusive terminar con la pobreza.

En estos discursos el problema radica en los pobres y en su falta de capacidad y habilidades para culminar sus estudios. Aquí la educación se piensa cómo sinónimo de escuela, de aquella institución dónde todo queda reducido a cuatro muros sin posibilidad de pensarse a la educación y a las trayectorias juveniles por fuera de esta (Calvo, 2021)

En la tensión entre definiciones de educación y discursos políticos que la reconocen como una deuda pendiente o el mayor problema de nuestro país, se definen programas y lineamientos que constituyen a la política educativa.

Durante la gestión de Cambiemos se llevó a cabo la implementación del Programa Aprender el cual presento objetivos de evaluación sobre los alumnos de escuelas públicas e implementó pruebas escritas a niños y jóvenes, en las que se indagó respecto a su trayectoria de origen y capital cultural heredado preguntando a estos si sus padres sabían leer y escribir.

Este programa contiene una gran estigmatización sobre los sectores que asisten a las escuelas públicas, en tanto indagan en preguntas sobre el cobro de planes sociales en la familia y otros aspectos asociados a la lógica de beneficiario merecedor. Esta evaluación que se define como “el Operativo Aprender” profundiza una idea de política que además de ser focalizada sobre determinados sectores y determinadas escuelas, se basa en la lógica de detección de casos problema.

En la misma línea que este programa se implementa también durante este periodo es el Plan Maestro, orientado a evaluar la práctica docente a partir de una prueba escrita que contiene también diversas preguntas.

Se pone de manifiesto la forma en que se define el carácter evaluativo de la política educativa con la evaluación al docente y educandos. Asimismo, dichas pruebas se realizan en escuelas públicas bajo la significación de que la educación pública esta devaluada en términos de calidad en la enseñanza y de los nuevos públicos que esta recibe. En ambos casos docentes y jóvenes son considerados los responsables de la ineficacia e ineficiencia del sistema educativo. Esto también se expresa en un discurso de la ministra de educación de la provincia de Buenos Aires (noviembre 2020) donde esta refiere que la tarea docente es ineficaz en tanto quienes estudian magisterio son adultos provenientes de sectores populares con poco capital cultural heredado que eligen esta carrera luego de haber fracasado en tantas otras de mayor prestigio.

En el caso de la gestión 2016-2019 este tipo de estrategia de las políticas educativas como modos de gobierno sobre la población, buscan implementarse en un escenario de alta conflictividad política con los gremios docentes. Es decir, en un contexto de planificación e implementación de distintas medidas de luchas como la suspensión de las clases, el no comienzo del ciclo lectivo, o reiterados paros docentes.

Además de esta desvaloración del lugar central que ocupa el Estado en garantizar el derecho a la educación, las practicas evaluativas se condicen con prácticas de persecución política, sosteniendo que los paros docentes son resultado del desorden y poca seriedad de la escuela pública y que en las escuelas privadas su ausencia garantiza mejores niveles de enseñanza (Calvo, 2021)

Esta gestión de gobierno de la pobreza sostiene que se erradicaría la pobreza con una educación de buena calidad -para ellos sinónimo de educación privada- a la que tengan acceso grupos privilegiados, promoviendo la idea de una educación pública devaluada que además se complejiza en sus condiciones de infraestructura, los bajos salarios y despedidos docentes. Por otra parte, cuando se refieren problemas como la inseguridad, situaciones de consumo, delitos, etc. son los y las jóvenes pobres considerados responsables, ligando el problema al riesgo y peligrosidad de este grupo.

Las trayectorias educativas, en estos casos, se leen desde una lógica meritocrática asociada a la falta de esfuerzos o méritos personales, siendo que en dicho periodo la racionalidad meritocrática moderna y neoliberal se refuerza culpabilizando a jóvenes de los sectores más vulnerables de sus “fracasos escolares”.

En el gobierno de la pobreza, persisten distintas racionalidades que trascienden a los y las jóvenes y al todo social, por ejemplo, la recurrente perspectiva de riesgo que reproduce el miedo a quedar excluido en una sociedad de consumo altamente competitiva, una de las mayores implicancias subjetivas en estos periodos.

Racionalidades de gobierno que impactan sobre los cuerpos juveniles, al reproducir discursos de “no estudian porque no quieren” “es un problema cultural de las familias, para ellas la escuela no es un lugar importante” “no importan la tarea de inglés si total van a terminar trabajando en las quintas como sus padres”. Cada una de estas frases -escuchadas e internalizadas por los jóvenes- responde a un tipo de racionalidad a partir de la cual se construye el problema de la educación y con ello líneas de intervención frente al mismo.

Becas y bienes materiales son considerados la solución a todo problema, asimismo, las capacitaciones laborales reducidas a oficios manuales considerando que son las únicas ocupaciones que pueden realizar estos sectores. Además de los mencionados programas de evaluación de alumnos y docentes que encubren lógicas de control y disciplinamiento, así como nuevos modos de persecución política.

Pensar dicho gobierno de la pobreza en términos de gubernamentalidad, implica trabajar en la elucidación de aquellas técnicas y estrategias de gobierno que penetran sobre los cuerpos de determinados grupos, pero también sobre la población en general. En tanto, los discursos, los estigmas y las estrategias tienen una llegada al conjunto y establecen modos de sentir y pensar o actuar frente a la juventud.

Como dijimos en apartados previos, el lugar que asume la idea de meritocracia, pensando el acceso a la educación en términos individuales ligados al esfuerzo personal, así como

también, los premios y castigos que presentan programas educativos de dicha gestión, dan cuenta de que los jóvenes son vistos como objetos de tutela y control.

En concepciones que ligan al joven al desinteresado o vago, subyace como refiere Molina Bravo (2010) una subjetividad negativizada, en tanto, son las mismas instituciones las que desde la sanción y el control, reproducen una lógica de exclusión de esta población. Se sanciona desde la norma, y se consideran como patológicos ciertos patrones de conductas, que continúan viendo a ese joven como el responsable de no insertarse laboralmente o de culminar sus estudios.

Esas trayectorias heterogéneas en el ámbito escolar son pensadas en términos teóricos según el formato escolar tradicional que impacta en las subjetividades juveniles diciendo a jóvenes que en la vida los tiempos se vencen, habiendo tiempo teóricos para graduarse, para pasar de año y apropiarse de contenidos, pero también para ser joven.

Sin embargo, como mencionamos previamente, una trayectoria escolar no puede recortarse a ese carácter teórico que demanda el sistema educativo en términos formales, sino que implica reconocer que ese joven transita distintos espacios en su cotidiano que organizan sus vidas más allá del ámbito educativo, contemplando tiempo libre, trabajos formales o no formales, cuidados de hermanos menores, entre otros condicionantes. Inclusive pueden aprender y acceder a lo educativo en otros ámbitos que no sean similares a la escuela y propongan otro tipo de planificación para acceder a conocimientos o para culminar sus estudios.

La categoría de pobres, el lema “pobreza cero” y la frase “con educación no hay pobreza” propias de la era Cambiemos, dan cuenta de una forma de gobernar a la población en períodos neoliberales donde el problema radica en el otro. Los postulados adultocéntricos que afirman significaciones de jóvenes vagos, apáticos, desinteresados o sin proyectos futuro, constituyen a la opinión pública y son utilizados al momento de discutir desde los problemas de la educación hasta la demanda de seguridad en determinados barrios.

Los y las jóvenes pobres en el gobierno de la pobreza están a la orden del día esperando a ser capturados/as como justificante de cualquier mal que atente contra el orden y el progreso social, donde la repugnancia y la indignación sobre los cuerpos (Figari, 2009) llegan desde la mirada de la otredad.

Tomando los aportes de Giavedoni (2012) diremos que la realidad se construye a partir de la forma simbólica que la describe y enuncia, siendo el gobierno de la pobreza una modalidad de poder que impacta en las subjetividades juveniles, pero también en los

diversos modos de pensar y construir estrategias de intervención en el marco de las escuelas y de la política educativa.

El modo en que se define a la educación orienta las estrategias que se implementan frente a esta; si desde una lógica meritocrática se piensa a la educación como garante de ascenso social, las políticas estarán orientadas a la entrega de recursos materiales y a instaurar una idea de esfuerzo y méritos para competencia en el campo laboral.

Si la educación es considerada un bien de mercado, se abrirán las ofertas de colegios privados aumentando la competencia de circuitos escolares para los grupos que cuentan con mayor poder adquisitivo. Ahora bien, si la educación en el marco de los objetivos políticos piensa a la universalidad en términos de singularidades juveniles y desigualdades persistentes, quizás ahí se emprende un camino que transformando mandatos y formatos escolares, pueda ver a los y las jóvenes como protagonistas, acompañando y reconociendo sus experiencias.

Esta última opción convive con el remanente neoliberal del gobierno de la pobreza, donde los estigmas y las violencias sobre los cuerpos precarizados están expectantes esperando colarse solapados en un discurso de inclusión de los excluidos. El desafío está en no dejar que esto suceda; si en el marco de la extensión de la obligatoriedad aumentó el acceso a la educación por parte de nuevos públicos y de la mano aumentaron las ofertas de colegios privados, es porque algo se está escapando, algo que quizás demuestra que esa racionalidad neoliberal no ha quedado en el pasado, sino que se perpetua en discursos y actos cotidianos.

2.4. Escuela y pandemia: el nuevo desafío de la política educativa, entre brechas y emociones compartidas

Reflexionar sobre la política pública hoy demanda la ubicación en el escenario actual y la experiencia vivida recientemente con la explosión inesperada de un fenómeno global como la pandemia Covid-19. Dicho evento es producto de la fase más depredadora del capitalismo que hasta el día de hoy continúa decidiendo sobre el derecho a la vida de los sectores más precarizados y desprotegidos.

En este escenario la escuela se presenta como una de las instituciones más “golpeadas” en tanto además de tener que readecuar sus prácticas ha visto interpelado el formato escolar tradicional que por más criticado que sea, cargaba de certeza a varios docentes y madres/padres. Como todo fenómeno inesperado sacude a las subjetividades y nos ha llevado a todos y todas a reinventarnos en el día a día en la prueba-error y en la urgencia

burocrática. Sin mucha resistencia nuestros cuerpos aceptaron la readecuación de nuestras prácticas laborales a modalidades virtuales a distancia y nos hundimos en un sinfín de exigencias de tiempos y responsabilidades que demanda la política educativa.

Las implicancias físicas de la enfermedad Covid-19 han sido muy graves en altos porcentajes de población, pero las cargas emocionales, de las que se habla menos, presentan una gran preocupación en la actualidad. Si hablamos de los efectos de la pandemia no podemos dejar de enunciar que las repercusiones son mayores y peores en los grupos socioeconómicos que históricamente han acumulado una gran cantidad de desventajas viendo restringido el acceso a derechos.

Por otra parte, las implicancias físicas y emocionales se presentan con diferencias en distintos grupos etarios y generacionales, asumiendo particularidades específicas en las experiencias de vida y cotidianidad de los y las adolescentes y jóvenes.

Como refiere Vázquez (2020) cuando se habla de jóvenes y su relación con los procesos de salud y enfermedad, esta etapa vital del ciclo de vida es asociada a bajos niveles de morbilidad y mortalidad. Si bien las consecuencias de la Covid-19 afectaron en mayor medida a la población adulta y tercera edad, en el escenario actual se presentan situaciones socio sanitarias que impactan en las subjetividades juveniles y en el derecho a la salud física y autonomía (Pereira, 2002)

La preocupación frente a la población juvenil en la opinión pública está centrada en los riesgos de contagio de este grupo etario a adultos mayores que siendo grupo de riesgo están mayormente expuestos al virus. Sin embargo, la población juvenil en el escenario actual enfrenta múltiples problemáticas vinculadas a la variable emocional y afectiva y a la relevancia que asume para esta generación el proceso de socialización en distintos espacios, por ejemplo, la escuela.

Por otra parte, este grupo generacional familiarizado con el uso de las plataformas virtuales ha vivido la necesidad de readecuar y readaptar el uso de dispositivos en su cotidiano, en la búsqueda por garantizar el vínculo pedagógico.

Desde este conjunto de aspectos la política educativa enfrentó el desafío de planificar y ejecutar propuestas en el marco de esta crisis socio sanitaria para garantías en el acceso a la educación y a la salud por parte de estos jóvenes. Como observamos en apartados previos existen distintos postulados que constituyen a la política y con ello a las formas de definir un problema y las intervenciones sobre este. En este sentido, el carácter federal de la educación ha llevado a que las decisiones en algunos casos queden libradas a la voluntad política de cada representante de las provincias.

Según uno de los informes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) la pandemia en el marco de las decisiones gubernamentales llevó a más de 190 países de la región al cierre masivo de actividades. En mayo de 2020 según este informe, más de 1.200 millones de estudiantes habían dejado de asistir a las clases presenciales de los cuales más de 160 millones pertenecían a países de América Latina y El Caribe.

Los análisis académicos, los discursos de funcionarios y la opinión pública, coinciden en que la pandemia ha dejado al descubierto y profundizado las brechas de la desigualdad. Según UNESCO (2020) y CEPAL (2020) se registra en la región un aumento de la pobreza, pobreza extrema y la persistencia de desigualdades. En el caso argentino según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) el índice de pobreza fue de un 40,9 % en 2020, aumentando un 5,5 puntos porcentuales en relación con el 35,4 % del año 2019.

Hablar de las implicancias de la Covid-19 requiere entender a la salud y a la educación desde un enfoque multidimensional, aspecto que denota que el cierre de las escuelas en el caso educativo significó la complejización en el acceso a recursos alimenticios -entre otros- frente al cierre de comedores. Sin embargo, el personal educativo ha garantizado la entrega de bolsones de alimentos en domicilio, al igual que entrega de recursos sanitarios, de higiene personal y materiales escolares.

Como especificamos en apartados previos, en las escuelas estudiadas, algunos jóvenes presentaban padecimientos vinculados a situaciones de salud mental, en ese caso también se gestionaron intervenciones en corresponsabilidad para garantizar el acceso a medicamentos y tratamientos. Asimismo, una de las cuestiones que afectó mayormente a los y las jóvenes es el cierre de espacios recreativos en centros comunitarios, organizaciones sociales y clubes, así como la imposibilidad de movilizarse en el espacio urbano para garantizar encuentro con pares.

Como parte de la política educativa se garantizó el vínculo pedagógico y procesos de enseñanza aprendizaje a partir de la modalidad virtual de educación a distancia, en este caso se utilizaron distintos dispositivos tecnológicos, plataformas online y programas socioeducativos que la política pública garantizó mediante la televisión pública y la radio. Según datos del segundo informe de la Encuesta Nacional Escolar en un total de 262 familias de todo el país un 72,4 % presenta el uso compartido de los dispositivos en el hogar, el 19,5% cuenta con dispositivo para uso propio y el 8,1% no cuenta con ningún dispositivo. Por otra parte, seis de cada diez familias cuentan con recursos de internet

poco adecuados, con un 58,9% de conexión adecuada y 23,8% de un peor servicio por uso de datos del celular.

A partir de la medida de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) que comienza a fines de marzo de 2020 en Argentina, las familias se vieron en la necesidad de adaptar sus dispositivos tecnológicos y su cotidianeidad a la estrategia pedagógica.

En estos casos si bien los celulares representan al dispositivo más utilizados por parte de las familias, las notebooks o tablets son consideradas por los expertos, mejores para el desarrollo de las actividades de educación a distancia.

Una de las medidas implementadas por el gobierno nacional fue la impresión de cuadernillos escolares y distribución de libros de textos los cuales han sido ampliamente utilizados por los sectores que no presentaban dispositivos o que contaban con un celular de uso compartido.

Según los datos del informe CEPAL y UNESCO (2020) en el marco de la política pública son requisitos:

Tres campos de acción principales: el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia mediante la utilización de una diversidad de fondos y plataformas (con o sin uso de tecnología); el apoyo y movilización del personal y las comunidades educativas, y la atención a la salud y el bienestar integral de los estudiantes (p.1)

En el caso argentino se ha implementado la estrategia de entrega de dispositivos tecnológicos, así como la capacitación docente centrando la preocupación no sólo en el acceso al recurso material sino también en el uso y habilidad de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC).

Según refiere Flores (2020) la pandemia ha trasladado la escena escolar a los hogares, aspecto que ha interpelado el formato escolar tradicional dejando al manifiesto la flexibilización del currículo reubicando el mismo en contexto, resignificando a la escuela y con ello las prácticas de los agentes. No se trata sólo de trabajar en el proceso de enseñanza aprendizaje sino de vincular contenidos a una reflexión crítica sobre la realidad actual, donde la empatía y solidaridad son parte esencial del proceso de enseñanza.

Por otra parte, el informe de la UNESCO (2020) expresa que se presentan controversias en torno a la selección de contenidos y núcleos temáticos siendo el abordaje integral de asignaturas por núcleos comunes una propuesta contundente. Asimismo, la readecuación

del currículo y de las prácticas pedagógicas a cada grupo, ya que el acompañamiento cercano es lo que ha garantizado la continuidad y permanencia escolar

La pandemia ha transformado los contextos de implementación de currículo, no solo por el uso de plataformas y las necesidades de contemplar condiciones diferentes a aquellas por las cuales el curriculum fue diseñado, sino que también existen aprendizajes y competencias que cobran mayor relevancia en el contexto actual. (UNESCO, 2020, p.4)

Como refiere Flores (2020) la escuela ha presentado una certeza en un escenario de tanta inseguridad e incertidumbres, el trabajo en el fortalecimiento de lazos sociales y afectivos son para la autora, ejes fundamentales no sólo en la escuela sino para la sociedad toda.

En medio de una pandemia la gramática escolar y el formato canónico han podido transformarse, algo que parece tan rígido y representa el núcleo duro de la escuela, eso que nos hizo creer que no era posible una verdadera escuela sin cierta organización de tiempos espacios, aprendizajes y saberes, hoy entra en jaque.

La pandemia demostró que la escuela puede existir sin cuatro paredes y sin embargo continuar incidiendo en la organización familiar cotidiana y en los aprendizajes. El mismo sistema educativo ha tenido que readecuarse a las condiciones de confinamiento, modificando tiempos y espacios, una organización del tiempo mucho más flexible en lo virtual. Tuvieron que transformarse hasta los procesos de evaluación formales que en el caso argentino en algunas situaciones se cancelaron, y, en otras, se postergaron al establecerse herramientas alternativas al examen, al momento de evaluar estudiantes.

¿Cuánto hace que el sistema educativo critica su formato escolar? ¿Cuánto llevamos diciendo que los modos de evaluación tradicional han caducado? En este escenario si bien se interpela ese formato, la pandemia descubre lo arraigados que estamos todavía a la gramática escolar tradicional con docentes preocupados por ver como pasar asistencia en la virtualidad o anonadados frente a la falta de nota numérica o examen para calificar.

Frases como “no están yendo a la escuela” “y encima quieren tener vacaciones” refuerzan en el imaginario social la equivocada idea de que la escuela no existió en pandemia.

Revisando el informe de Covid-19 que realizó este año el Banco Central (BC) observamos el modo en que prevalece un enfoque del gobierno de la pobreza sobre la política pública. Se expresa que la pandemia solo ha agravado los avances lentos y aprendizajes bajos que ya presentaban previamente los sectores pobres y que la Covid-19 no es más que una oportunidad para reconstrucción de algunos países.

Para el BC el cierre de las escuelas significa “pérdida total de los aprendizajes, deserción y abandono que imposibilita la acumulación de capital humano, desarrollo y bienestar” (2020, p.7) Sostienen en el informe frases como “pobreza de aprendizajes” y “los niños que más necesitan la educación para salir de la pobreza serán los más privados de ella”. Además se vinculan los impactos de este fenómeno global, con el aumento de delitos y comportamientos peligrosos, que una vez más, recaen en la responsabilización y culpabilización de la juventud más pobre “el malestar social entre jóvenes podría aumentar en muchos países de bajo y mediano ingreso, la combinación de una masa de población con perspectiva de pobreza” (Informe Covid-19 Banco Central, 2020, p.7) La preocupación se centra en los pobres y en el aumento de la pobreza, considerando a pobre sinónimo de fracaso y abandono escolar, por tanto, escaso capital humano para ascenso social. En ninguno de sus párrafos el escrito remite a los derechos o a las desigualdades, sino que refuerza la idea de “un círculo vicioso de la pobreza” (p.7) que afecta el desarrollo de un país.

En Argentina, la entrega de dispositivos tecnológicos ya había sido comprendida en la política en el periodo 2003-2015 con la creación de Programa Conectar Igualdad,

Fue un avance en el tipo de plataformas estatales con capacidad de cruzar al sistema educativo nacional, con software y programas de fabricación nacional. La producción propia o por medio de acuerdos editoriales (mediante licitaciones posibles) para producir contenidos, e-books, juegos didácticos es una actividad inherente a los mismos Ministerios o Secretarías de la Nación (Puiggrós, 2019, p.124)

El desguace y vaciamiento de la política pública educativa durante la gestión de Cambiemos presentó uno de los mayores obstáculos para el gobierno en la gestión actual, la cual -al igual que el periodo 2003-2015- presenta una preocupación por la inversión digital, así como la capacitación en su uso y habilidad en la tarea docente.

En la actualidad se presentó la propuesta de distribución de equipamiento más la masificación en el acceso a conectividad internet, considerando a este último no como un servicio sino un derecho a ser garantizado por el Estado nacional.

Sin embargo, las brechas digitales continúan en determinados territorios, por ejemplo, en el área rural, donde se ve restringido el acceso a la red. Asimismo, la restricción en el acceso a dispositivos por parte de los sectores más vulnerables frente a los que cabría

preguntarnos ¿Cómo se aborda el retorno a la escuela? ¿Cómo se recupera la continuidad en sus trayectorias educativas?

Tanto los docentes, como directivos y Equipos de Orientación Escolar trabajaron a lo largo del año en la garantía del derecho a la educación por parte de niños, niñas y adolescentes. Algo que implicó el apoyo socio emocional y de salud mental en los estudiantes y las familias en un contexto de crisis socio sanitaria donde el aumento de la pobreza y el desempleo presentan niveles preocupantes.

La política educativa porta una deuda con este personal educativo que vio modificadas sus condiciones de trabajo en un aumento de las exigencias y responsabilidades. No solo tuvieron que tomar decisiones pedagógicas con una modalidad desconocida para muchos, sino, además, otorgar una respuesta a problemáticas agravadas en contexto, como la violencia de género, aumento de problemas de salud mental y desempleo.

La condición de género es una de las variables que en términos laborales aumenta las exigencias y desgastes físicos y emocionales, siendo que la mayoría del personal educativo está compuesto por mujeres que en sus hogares son las encargadas de las tareas de cuidado, además de tareas domésticas y acompañamiento en las actividades escolares de hijas e hijos.

La política educativa tendrá que enfrentar estas demandas en términos de condiciones de trabajo revisando aspectos que remiten a la condición salarial, compensación de gastos que ha ocasionado la virtualidad y garantías de un retorno a las escuelas con una respuesta a estas demandas para garantías del derecho a la salud física y emocional de estos/as trabajadores/as.

En el caso de los y las jóvenes como sostiene Vázquez (2020) se complejizan las problemáticas a partir de distintas dimensiones que constituyen al cotidiano; en primer lugar, lo que tiene que ver con compartir el hogar y los espacios familiares, cuestión que puede generar malestar o enfrentamientos. Asimismo, aquellas situaciones que se presentaron previo a la pandemia, referidas a la salud mental, situaciones de consumo o violencia de género que pueden agravarse en el escenario actual.

Para los y las adolescentes y jóvenes la socialización con pares, pareja y referentes familiares es muy importante:

Constituyen un grupo altamente sensible a las características del medio en el que se desarrollan, por lo cual las situaciones de vulnerabilidad, así como las oportunidades, las conductas y capacidades que adquieren son un reflejo de la sociedad en la que viven (Vázquez, 2020, p.1)

Los efectores de salud deben garantizar atención por interrupción legal del embarazo, entrega de anticonceptivos y preservativos, así como también atender situaciones de abuso y violencia sexual en adolescentes y jóvenes. Por su parte la escuela presenta grandes desafíos en torno al impacto psicológico y emocional (UNESCO, 2020) donde cabría interrogarnos sobre las acciones planificadas en el marco de la política educativa, donde el trabajo interdisciplinario, local y en corresponsabilidad asume un lugar relevante.

Consideramos que la pandemia ha dejado al descubierto brechas de desigualdad, pero también el lugar que asume la escuela en términos afectivos y emocionales. Hay brechas, pero también encuentros donde la enseñanza no ha dejado de ocupar el lugar central, así como tampoco lo público con la escuela que llega al barrio y ahora a los hogares.

La institución escolar desarrolla una tarea humanitaria y representa un espacio de encuentro, que se enfrenta a diario con la fragmentación social y las heridas materiales y subjetivas que dejó el neoliberalismo. Se reinventa cada día y no es más que los agentes que la componen; no podemos, por tanto, romantizar las sobre exigencias o sobre cargas emocionales de los profesionales de la educación, sin interrogarnos sobre los soportes emocionales y materiales que otorga la política pública educativa, pensando en el dentro y fuera de la escuela, en el durante y post pandemia.

2.5. Entre conquistas y contextos, la pregunta: ¿hacia dónde vamos?

Como refieren Melendez y Yuni (2018) las políticas educativas “recrean lenguajes específicos del campo de la política y de la lógica educativa escolar en pos de implementar una reforma. En su nivel de enunciación requieren de la incorporación de nuevos términos o la resignificación de otros preexistentes” (p.32) Cada uno de estos conceptos constituyen a los discursos y la puesta en acto de la política que implica la interpretación de estas nociones por parte de los agentes, algo que carga de disputas de sentidos al campo escolar.

Estas re significaciones semánticas aparecen con fuerza en el marco de las políticas educativas construidas en el periodo 2003-2015, donde la configuración de nuevas representaciones en el cotidiano resulta de transformaciones en el marco de la política curricular y el encuadre legal que regula las prácticas de los agentes en educación.

En este periodo, la conquista del enfoque de derechos que fundamenta la política educativa cargando de nuevos términos y lineamientos la practica en el marco de las

escuelas, posibilita poner en tensión postulados de una escuela tradicional, contemplando nuevas demandas de intervención.

En periodos neoliberales como el 2016-2019 de desvalorización de la escuela pública, acompañado de intervenciones fundamentadas en lógicas individualistas y mecanismos de control y disciplinamiento, las transformaciones acontecidas en el Marco General de la Política Curricular del año 2007 posibilitaron un piso mínimo de derechos que, en la puesta en acto, promueve nuevas discusiones al interior de la curricula.

Si pensamos en el núcleo duro del formato escolar tradicional que por ejemplo ha sido transformado en el marco del escenario del Covid-19, no podemos dejar de vincular esta posibilidad de interpelación a las conquistas que abrieron camino a pensar a la escuela en articulación con el nivel comunitario y territorial.

Esta particularidad ha resignificado aspectos referidos a la intervención que se demanda a profesionales que conforman los Equipos de Orientación Escolar. Si leemos en términos históricos la configuración de la política educativa que insta demandas de intervención, podremos observar que la institución tuvo que modificar muchas de sus normativas o reglas estructurantes, para poder pensarse hoy como una escuela con prácticas humanistas y sostenidas en una pedagogía del cuidado y del aprendizaje socio emocional (Kaplan, 2020; Bracchi, 2017).

El campo educativo está constituido por una serie de documentos, entre ellos decretos, resoluciones, guías y protocolos de intervención que regulan las prácticas de los agentes, distribuyendo roles y responsabilidades. En entrevistas realizadas a profesionales de los EOE, directivos, preceptores o docentes, en las primeras líneas rescatamos frases como *“eso lo dice la curricula” “eso aparece en la resolución” “eso empieza en el año 2011 con el decreto 2299”*.

Resulta dificultoso poder recordar el conjunto de números y resoluciones o decretos que se actualizan paulatinamente y que están ordenados a partir de la enunciación de un gran número de actividades. Sin embargo, los agentes educativos tienen en claro que es imposible habitar dicho campo e institución sin tener un conocimiento taxativo de cada uno de los lineamientos de estos documentos.

Cabe destacar que dichos escritos se perciben por algunos actores del campo educativo como protocolos de intervención, algo que reconocen como una valiosa herramienta para las prácticas, la cual posibilita orientar las estrategias, las articulaciones, las redes y los recursos compartidos.

El Marco General de la Política Curricular¹⁴ expresa la política curricular de la provincia de Buenos Aires, en la que se enmarcan los diseños, propuestas y materiales de desarrollo curricular de todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

Dicho documento tiene como encuadre legal a la Ley Provincial de Educación 13.688 redactada a la luz del enfoque de derechos y Paradigma de Promoción y Protección de Derechos de Niñas Niños, Adolescentes y Jóvenes. Asimismo, los diseños curriculares se fundamentan en determinados valores, creencias, hábitos y perspectivas, con lo cual generan propuestas de evaluación y enseñanza sostenidas en conceptos “pragmáticos” – según refieren- entre los cuales encontramos la categoría de inclusión.

Por otro lado, reafirma el derecho a la educación común e igualitaria, reconociendo a los niños y jóvenes como sujetos de derechos, incluyendo la categoría de complejidad al momento de distinguir situaciones latentes en el ámbito escolar (Calvo, 2018)

Como refieren Melendez y Yuni (2018)

en el caso de las políticas educativas de la última década (...) las nociones de inclusión, igualdad, reconocimiento de la diversidad, inclusión digital y tecnológica que se insertan en la trama del discurso escolar y en esa reinscripción refiguran y configuran nuevos sentidos” (p.32)

Este marco curricular que implicó un arduo trabajo y tiempo para su construcción, rige en el campo educativo a partir del año 2007 y enuncia categorías que piensan el abordaje de situaciones en el ámbito escolar. Por ejemplo, desde líneas de intervención vinculadas a las trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes, contemplando cotidiano escolar y experiencias en otros espacios y entornos legitimando el necesario acompañamiento.

Como vimos anteriormente la idea de cierta apatía y desinterés vinculada a la pérdida de méritos, constituye uno de los modos de definir a las situaciones escolares de jóvenes y a los problemas enunciados como abandono o fracaso escolar, los cuales son simplificados algunas veces a casos individuales sin una lectura contextual.

Este tipo de postulado meritocrático propio de la teoría de capital humano se refuerza en significados del Banco Central en el marco de la política, y de acciones que remiten a definir la pobreza como problema viendo a los jóvenes pobres como responsables de sus

¹⁴ El Marco General de Política Curricular tiene por objetivo explicitar las concepciones teóricas, filosófico-epistemológicas, ideológicas y ético-políticas que le dan sustento a los documentos curriculares que forman parte fundamental de la política pública para la educación en la Provincia de Buenos Aires, en el marco de la Ley de Educación Provincial N.º 13.688. Disponible en [Marco-General-de-Política-Curricular.pdf \(secundariasi.com.ar\)](http://secundariasi.com.ar)

fracasos y culpables de su falta de méritos escolares. Estas representaciones se profundizan en periodos neoliberales que configuran una política educativa desde una naturalización de las desigualdades persistentes (Tilly, 2000) y un no reconocimiento del conjunto de intersecciones de género, etnia, clase -entre otros- que resultan en la restricción del acceso al derecho a la educación.

Consideramos que frente a estos postulados la creación y redacción del Marco General de la Política Curricular se constituye en una herramienta para enfrentamiento a estas lógicas que continúan tensionándose al interior de la política educativa. Este documento en carácter de obligatorio debe ser contemplado por el conjunto de los agentes educativos al momento de redactar sus informes de intervención.

La categoría de juventud en dicho marco curricular interpela los modos en que se define a los y las jóvenes en el ámbito escolar, articulando definiciones teóricas y un posicionamiento ético y político. El mismo orienta a los profesionales a revisar esta categoría a la luz del marco legal de Promoción y Protección de Derechos de Niñas Niños y Adolescentes, reconociendo la responsabilidad que compete a los agentes del sistema educativo, quienes participan en propuestas y herramientas a desarrollar.

Asimismo, los postulados del Marco General contemplan como principales líneas de intervención, la participación y prácticas democráticas, consolidando además una mirada prospectiva, es decir, refiriendo que el futuro no es algo determinado de forma absoluta en la vidas juveniles, sino algo que se construye.

Cabe destacar que la idea de inclusión en este documento parte de una perspectiva integral de la política pública educativa y de las responsabilidades del Estado en la Promoción y Protección, reconociendo como aspecto fundamental la participación del conjunto de los actores del sistema educativo en relación con sus funciones y responsabilidades.

Algunos de los postulados del Marco General resaltan la importancia de la participación en la construcción de herramientas que tiendan a fomentar el interés, motivación y participación de educandos/as. Dichos aspectos dan cuenta de que la inclusión es pensada desde un enfoque de derechos, sin pensar a las intervenciones como acciones aisladas sino en continua articulación con procesos más amplios. Entendiendo que las propuestas no son algo definitivo en la curricula sino que pueden enfrentar transformaciones en la práctica y puesta en acto de la política. Colocando a los actores el desafío, por ejemplo, de revisar sus herramientas en términos de garantizar la educación común e inclusión desde la motivación y reconocimiento de realidades particulares (Calvo, 2018)

La redacción de este tipo de documento expresa y reconoce transformaciones fundamentales en la política educativa; el proceso de recuperación del sentido de educar en una sociedad democrática e inclusiva – tal como lo explicita el Marco General- la importancia de fomentar aprendizajes desde el acompañamiento donde la escucha, el afecto y el respeto a jóvenes es fundamental para construir intervenciones de manera conjunta.

En este punto las practicas pueden orientarse al acompañamiento de las trayectorias educativas pensadas en términos de tránsitos reales y no teóricos (Terigi, 2007) trabajando en garantizar un recorrido ameno que busque reconstruir dicho tránsito para diferenciarlo de su trayectoria de origen. O, por el contrario, sostener intervenciones que leyendo a estas trayectorias a la luz del formato tradicional en términos de desfasajes y sobre edades reduzca la intervención a los éxitos y fracasos individuales, naturalizando el abandono. Ambos propuestas de intervención que parecen blanco y negro, no se presentan de manera lineal, aparecen grises, se ponen en juego prejuicios y subjetividades, no es algo tan simple que se recorte a acompañar o no a ese joven. La reconstrucción de las intervenciones con las trayectorias juveniles implica un proceso que articula elementos materiales y simbólicos que no están aislados del dispositivo escolar moderno ni tampoco de discursos y prácticas que performa la misma escuela en lo relacional.

Por tanto, la respuesta a la pregunta ¿las intervenciones obstaculizan o facilitan, dichas trayectorias? requiere un análisis en torno a la escuela como dispositivo performativo de identidades que conjuga normas, reglas, sanciones, premios y castigos. Dónde la políticas de inclusión educativa se constituyen en la base para garantía de interpelación a aquellos pares binarios que dividen en capaces incapaces, normales anormales, desvalorizando a grupos subalternos por su condiciones de género, etnia, clase y otros;

Las políticas de inclusión como tensiones disruptivas del orden escolar (...) estas pretenden quebrar el binarismo, desestabilizar el modelo escolar tradicional lo que obligó a los sujetos a reposicionarse subjetivamente, a revisar sus prácticas y a reelaborar sus narrativas personales y sociales” (Melendez y Yuni, 2018, p.39)

La revisión de categorías teóricas, así como el propio posicionamiento ético político, coloca a los agentes del sistema educativo en el desafío de repensarse a sí mismos, de revisar categorías o prejuicios, por ejemplo, en torno a la juventud.

El enfoque de derechos los interpela siendo que dicho paradigma no sólo otorga responsabilidades en el marco del sistema de protección integral, sino que además demanda desafíos en la revisión de las propias prácticas internalizadas históricamente en el sistema educativo y en lo que hace a su impronta más conservadora y burocrática (Calvo, 2016)

Uno de los postulados del Marco General de la Política Curricular, hace referencia a la noción de sujetos complejos entendiendo a estos de manera situada y como sujetos inconclusos, pero no determinados, sujetos a condicionantes sociales. La interculturalidad y la creación de múltiples identidades en relación con otros, expresa la heterogeneidad de trayectorias y el necesario reconocimiento de la diversidad invisibilizada.

El planteamiento de trabajo en la garantía de una educación común e igualitaria frente a trayectorias heterogéneas nos acerca en la categoría de *complejidad* y a la necesaria redefinición de las demandas que, si bien pueden remitir intervenciones particulares, están vinculadas a estos postulados y reconfiguraciones de la política educativa, los cuales han llevado a la necesaria reconfiguración de la práctica.

En las escuelas estudiadas en los discursos de los agentes se deja entrever de a ratos lo sobrepasados/as que se sienten frente las innumerables situaciones a las que no pueden dar respuesta. En relación con esto, la complejidad es una categoría utilizada en el marco de las disposiciones curriculares, al momento de colocar un nombre a esta especie de extrañamiento de la manifestación de lo ajeno y extraescolar -en la percepción- que viene acompañada por la incertidumbre de muchos de los agentes educativos.

Ana Gómez (2013) lleva a cabo un análisis de las demandas en la complejidad, considerando que dicha noción hace referencia a aquellas problemáticas que no se resuelven inmediatamente por la vía de la distribución de ingresos. Es decir, situaciones de padecimiento subjetivo, relacionadas con el deterioro de ciertos vínculos familiares, comunitarios y sociales. La autora revisa los dispositivos de atención previstos por la política social, que pareciera ser no alcanzan o encuentran un límite en la resolución de este tipo de situaciones.

Como vimos en apartados previos la masificación del sistema y la inclusión de grupos históricamente excluidos no ha solucionado la persistencia de desigualdades, presentando incluso nuevas demandas que interpelan a los agentes en sus intervenciones, pero en primera medida a la planificación y construcción de políticas públicas.

Pensemos en situaciones de abuso, violencia de género, situaciones de consumo, violencia intrafamiliar, intentos de suicidio, padecimientos de salud mental, entre otras

problemáticas que vivencias jóvenes de las escuelas estudiadas en las cuales es necesario adecuar dispositivos de la política educativa para enfrentamiento a situaciones particulares percibidas como novedosas en las escuelas.

Entender a las demandas desde la noción de complejidad implica reconocer que las problemáticas de la población juvenil no se recortan a la satisfacción de necesidades materiales sino también simbólicas. Este aspecto resulta de la reconfiguración de una política educativa que habilita nuevas aspiraciones al ampliarse el piso de derechos conquistados; esto se manifiesta en un marco legal que reconoce derechos de niñas niños y jóvenes, de mujeres, entre otros grupos considerados los más desprotegidos.

La discusión en torno a la complejidad radicaría –en algún punto- en repensar qué es lo que se demanda y coloca en la agenda pública del Estado, asimismo revisar el funcionamiento de algunos dispositivos que también se hacen presentes en instituciones escolares, para reflexionar en torno a la forma en que estos acompañan -o no- estos tránsitos y padecimientos subjetivos, que incluyen en lo escolar, lo considerado o leído como “no escolar” (Duschatzky, 2011)

Por otra parte, esta noción se trabaja en el marco curricular, a partir de la importancia de rescatar la categoría de *conflictividad en las escuelas*, siendo que en el orden escolar se presentan conflictos de diversa índole, pero no es la diferencia la que causa el conflicto, sino su no abordaje y total invisibilización. El abordar esta noción de conflictividad desde una perspectiva relacional, implica pensar las trayectorias educativas en el marco de trayectorias sociales; aspecto que demanda un reconocimiento de las interrelaciones entre sujetos y conflictos, como objeto de trabajo que en el marco de la política curricular opera como ventana pedagógica.

Como refiere Boaventura de Sousa Santos (2006) se hace presente una *sociología de las ausencias*, algo que en el ámbito escolar podríamos definir cómo aquello que se invisibiliza y que a la vez, puede brindarnos elementos para analizar experiencias culturales alternativas. Esta premisa del autor plantea la necesidad de continuar pensando nuestras prácticas ligadas a la *emancipación social* reconfigurando esta noción en tanto “el problema es que no podemos seguir pensándola en términos modernos, pues los elementos que regularon la discrepancia entre reforma y revolución (...) entre regulación y emancipación, hoy están en crisis” (p.14)

La propuesta política de reinventar la emancipación social va de la mano con un nuevo modo de producir aprendizajes y reconstruir trayectorias, ya que en la escuela prevalecen universales implícitos en pares binarios de hombre-mujer, cultura-naturaleza, hetero-

homo. Superar dichas dicotomías, asimilando lo que queda por fuera –experiencia sensorial desapercibida- puede ser una vía para configurar estrategias cuyo punto de partida sea lo inesperado, aquellos que se vive desde la incertidumbre o extrañamiento en la práctica profesional.

Según Sousa Santos (2006) es la *sociología de las emergencias* la que produce experiencias posibles, que, si bien están producidas como ausentes, debemos hacer presentes; enfrentando, por ejemplo, racionalidades que definen al joven en términos de tiempos y conductas, sosteniendo que ser joven sería lo mismo en cualquier lugar del mundo, o que consideran que hay tiempos establecidos para culminar los estudios y/o proyectarse a futuro.

La pregunta sería entonces ¿Cómo nos diferenciamos de estas racionalidades modernas? Una vía es la propuesta de otra noción que no piense en una única juventud y a las y los jóvenes como seres del futuro, sino que reconozca ese futuro que ya llegó colmado de nuevas experiencias, que pueden constituirse en insumos para redefinir prácticas en el sistema escolar. Parafraseando a Boaventura (2006) podemos decir que la escuela produce presencias, pero también ausencias; las subjetividades que produce la ausencia nos coloca entonces, en el desafío de tomar la experiencia social que aparece invisibilizada, es decir, aquellas desigualdades persistentes naturalizadas.

Según refiere Boaventura de Sousa Santos (2006) la naturalización de las diferencias oculta jerarquías evidenciándose una *monocultura* de la escala dominante, ya que lo global y universal se transforma en hegemónico y lo particular no es tenido en cuenta, es dejado por fuera de lo posible en la institución escolar donde las diferencias culturales son invisibilizadas y/o desvalorizadas.

Una intervención en acompañamiento a trayectorias escolares juveniles implica abordajes desde la complejidad en acercamiento a demandas singulares que deben ser entendidas desde un enfoque relacional e interseccional¹⁵. En este sentido, el documento explicita la

¹⁵ La interseccionalidad como categoría analítica provee elementos importantes al momento de reflexionar sobre los sujetos de la intervención. Su vínculo con la justicia social y por ende las formas de opresión y desigualdad son ejes estructurantes de nuestro trabajo. Esta categoría propia del movimiento feminista definida con el propósito de abordar injusticias sociales productos del racismo, sexismo, discriminación de género y raza es transversal a nuestro estudio. A todos nos atraviesan múltiples identidades dándose intersecciones entre estas y las desigualdades generadas en un contexto específico, el desafío está entonces en trabajar en su visibilización y propuestas de acción que las enfrenten.

Ver: VIVEROS VIGOYA, Mara (2016) "La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación" Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/309296665_La_interseccionalidad_una_aproximacion_situada_a_la_dominacion

ESPINOSA MIÑOSO, Yuderlys (2016) "De por qué es necesario un feminismo decolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad" Disponible en:

necesidad de partir de una noción de múltiples infancias y juventudes en virtud de la diversidad que caracteriza a los sujetos, considerando los trayectos vitales diferenciados y desiguales. Estas diversidades no se asocian solo a las experiencias heterogéneas sino también a los modos de construir los aprendizajes, considerando las diversidades lingüísticas y discursivas reconociendo grupos y culturas, más que oyentes y lectores.

El marco curricular contiene otro tipo de lenguajes y enunciación en reconocimiento de las diversidades y esto se expresa, por ejemplo, en la categoría de las nuevas configuraciones familiares y el reconocimiento de las llamadas familias ensambladas.

Los postulados que comprenden otros modos de entender a la institución familia donde los grupos familiares no sólo están constituidos por personas que comparten un lazo sanguíneo, sino que, además, pueden construirse a partir de relaciones de afecto y amistad, donde lo importante es el cuidado y los lazos de solidaridad (Dillon, 2012)

Estos nuevos modos de entender a las familias en las escuelas se vinculan a la conquista e implementación de la Ley de Identidad de Género 26.743 del año 2012, que en el marco de la política educativa revisa la idea tradicional y conservadora de familia, entendiéndola ya no sólo como familia nuclear, sino como familia ampliada incorporando, incluso, más de dos figuras maternas o paternas.

En el campo escolar aún cuesta apartarse del mandato binario hombre-mujer y del modelo hegemónico de familia nuclear monoparental, heterosexual y normativa que se refuerza en pares binarios que constituyen a la matriz genérico estructurante de la escuela (Yuni y Melendez, 2018)

En la misma línea de análisis Barg (2013) sostiene que los hogares son unidades de análisis apropiados para identificar convivencia y satisfacción de necesidades básicas, marcando una distinción al considerar que una familia no necesariamente es un hogar o implica el parentesco, lo importante radica en las relaciones que se construyen en su interior al ser considerada:

Una organización social, un microcosmos de relaciones de producción, reproducción y distribución, con su propia estructura de poder y fuertes componentes ideológicos y afectivos. Existen en ella tareas e intereses

<http://revistasolar.org/wp-content/uploads/2017/07/9-De-por-qu%C3%A9-es-necesario-un-feminismo-descolonial...Yuderkys-Espinosa-Mi%C3%B1oso.pdf>

OCHY, Curiel (2013) "Género, raza, sexualidad, Debates contemporáneos" Disponible en:

<https://www.urosario.edu.co/Subsitio/Catedra-de-Estudios-Afrocolombianos/Documentos/13-Ochy-Curiel---Genero-raza-y-sexualidad-Debates-.pdf>

colectivos, pero sus miembros también poseen intereses propios diferenciados, enraizados en su ubicación en los procesos de producción y reproducción. En la vida cotidiana, las relaciones familiares constituyen el criterio básico para la formación de hogares y el desempeño de las tareas ligadas a la reproducción biológica y social (p.49)

La llamada irrupción inesperada de las nuevas configuraciones familiares lleva a una crisis del modelo hegemónico de familia, donde la familia hegemónica nuclear, compuesta por madre, padre e hijos, definida por los vínculos sanguíneos, se ve interpelada por la aparición de familias monoparentales, ampliadas y diversas:

En las últimas décadas se vienen dando modificaciones socio culturales en los temas de familias que promueven, entre otras cosas, una parentalidad más reducida, más selectiva y asumida con mayor responsabilidad. La decisión de casarse y tener hijos es una de las tantas opciones posibles para un proyecto de vida, y también lo son las uniones convivenciales, los hogares extensos, las familias ensambladas o los hogares unipersonales (Barg, 2013, p. 49)

En el marco de nuestro trabajo empírico la familia es definida por los/as jóvenes desde esa lógica relacional donde cobra mayor peso la dimensión afectiva; muchos/as llegaron a emocionarse en sus narrativas, al describir lo que para ellos/as representa la familia. En algunos casos, hemos observado que las uniones convivenciales resultan en hogares donde conviven más de tres generaciones por jóvenes que retornaron a “la casa de sus viejos” al tener un hijo/a. Dicha situación, complejiza las relaciones y los vínculos que algunas veces devienen en malestares y angustias frente a la falta de intimidad o espacio propio.

Como expresa el marco curricular, se reconoce el significado de la familia en la vida de cada sujeto a partir del componente afectivo, aspecto que en algunas ocasiones cuesta problematizar en las escuelas al desvalorizarse algunos vínculos en las intervenciones.

El Marco de dicha Política Curricular se considera a las diversidades juveniles en la inclusión de estas nuevas nociones y enfoques sostenidos en marcos legales como la Ley de Educación Sexual Integral, la Ley de Identidad de Género, la Ley de Matrimonio Igualitario y la ley de Promoción y Protección de Derechos de NNyJ. Cada una de las nociones que interpelan la forma de definir a la juventud y a las familias, se vinculan a la

configuración de intervenciones en corresponsabilidad y trabajo interdisciplinario con el conjunto de instituciones que comprenden al sistema de Promoción y Protección integral de NNAyJ.

Además de interpelar los pares binarios que constituyen a la matriz estructurante del dispositivo escolar, estos postulados enfrentan aquellas lógicas de exclusión y segregación desarrolladas con jóvenes. La posibilidad de que el cuidado y la contención sean reconocidos como ejes centrales que estructuran a la política educativa, se separa de aquellas lógicas culpabilizantes que dividen en merecedores y no merecedores, en intervenciones orientadas al control y la compasión.

Si bien en el campo educativo, continúan operando modos de disciplinamiento sobre los cuerpos sexualizados y feminizados, además de jerarquizaciones del saber que legitiman la idea de habilidades y capacidades dividiendo grupos entre capaces e incapaces de ser educados. Podemos decir que “ha corrido mucha agua bajo el puente”, abriendo camino a nuevos repertorios que se expresan en este tipo de documentos, disputando gramáticas y formatos tradicionales.

Es un error continuar estableciendo análisis que comparan e igualan las escuelas de la actualidad con la institución escolar del Siglo XIX, en tanto, hace tiempo -más allá de las tensiones presentes- la escuela ha modificado sus propias normas y valores, al crearse y recrearse desde su dimensión política.

La pandemia dejó al descubierto la posibilidad de readecuación del orden escolar en pleno escenario de crisis sanitaria, algo que es el resultado de las conquistas de inclusión digital y tecnología logradas. En Argentina, hace años agentes del campo educativo discutían la importancia de la educación a distancia, configurando una política para respaldo a dicha propuesta pedagógica.

Que la escuela se configure como un espacio de contención pedagógica, afectiva y emocional, también es el producto de una política educativa que reconoce al cuidado como un derecho que requiere ser legitimado en la agenda estatal.

La reconfiguración de la escuela no empezó con la pandemia, en tanto, la posibilidad de recrearse en escenarios de profunda gestión neoliberal, demandó disputas y voluntades políticas previas. En la actualidad, entre tantas tormentas y sacudones el “hacia dónde vamos” comienza a interpelarse en la materialización y puesta en acto de las políticas de inclusión socio educativa, un campo de disputa con implementación dinámica, compleja y multisituada (Yuni y Melendez, 2018).

2.6. Reflexiones Finales

En el marco de las entrevistas realizadas a los agentes que conforman el campo educativo, se expresan dos visiones distintas respecto a la puesta en acto de la política pública educativa. Por un lado, la percepción del mundo adulto respecto a los nuevos postulados y demandas conquistados; y por otro, las percepciones juveniles y la forma en que se corporizan nuevos significados que conviven con postulados de la gramática escolar tradicional.

Algunos adultos (preceptores, directivos y docentes) presentan cierta resistencia a algunos significados y nuevas demandas que contienen las normativas y el marco general de la política curricular. Por un lado, refieren que los mayores obstáculos y problemáticas de la escuela comienzan con la expansión de la obligatoriedad y la demanda de intervención en términos de garantías de inclusión de jóvenes mediante acceso, permanencia y egreso en el sistema escolar.

Esta situación se percibe con cierta sobrecarga y exigencias en un escenario en que se cuenta con pocos recursos y habilidades para enfrentar dichas problemáticas complejas. Aquí el carácter complejo de las demandas requiere intervenciones que otorguen una respuesta frente a padecimientos subjetivos vinculados a la salud mental, situaciones de consumo, intentos de suicidio vivenciados por jóvenes; aspectos que requieren un trabajo interdisciplinario extraescolar y mayores acompañamientos.

Las conquistas en torno a la inclusión de las diversidades juveniles y temas sobre educación sexual, sexualidad y perspectiva de género en las escuelas, es vivenciado como un disparador de nuevas situaciones en el ámbito escolar. Preceptores de algunas de las escuelas estudiadas refieren que el *“exceso de libertades”* y *“tocar ciertos temas peligrosos para esas edades”* resulta en conductas y comportamiento inadecuados vistos como un problema resultante de una especie de libertinaje que permite todo en el ámbito escolar *“Ellos todo lo que se les dice lo usan a favor, ‘yo puedo vivir libremente mi sexualidad’, te dicen, pero hay conductas que nosotros no podemos permitir en este espacio”* (Preceptora Escuela Técnica)

Resulta interesante el modo en que se refuerza una idea de libertad que va en contra de las normas comunes y que como dice Butler (2014) define en el marco del discurso a la libertad e igualdad como peligrosas cuando estas provienen de ciertos grupos sociales. Siendo que ciertas vidas, en este caso las juveniles no entrarían en *“normas comunes”* del mundo adulto y la escuela. Una performatividad que en el discurso imprime modos de actuar que comienzan en el habla con este tipo de frases, que cargan con un lógica

adultocéntrica y patriarcal que resalta ese tipo de conductas no deseadas en abrazos y besos entre mujeres y que subestima en el discurso juvenil la posibilidad de hacer propias las resistencias e interpelar instituidos.

Entre tensiones y resistencias a marcos legales que encuadran demandas e intervenciones en los mundos adultos y juveniles de la escuela, en el discurso adulto se deja entrever un postulado que ve al *desorden escolar* como el nuevo modo de habitar la secundaria.

Esta idea de desorden viene de la nostalgia de anhelar un orden escolar que garantiza el formato tradicional al no incluir diversidades y con ello ciertas prácticas y conductas.

Se vive con cierta incomodidad la relación escuela-subjetividades en la que se centran prejuicios e historias personales de adultos y jóvenes que vivencian una escuela que se readecuada presentando para ambos distintas cuestiones. Para unos una readecuación sin estructuras firmes a nivel organizacional y para otros nuevos modos de vivir la escolaridad resignificando espacios y relaciones.

El enseñar y aprender en ese desorden entendido como problema y no como oportunidad pedagógica que visibilice lo inesperado, irrumpe con prácticas que buscan encauzar conductas en primera medida en ese joven, pero por un conflicto que comienza en la casa.

El discurso que liga a las familias a no cooperar con la educación de los/as hijos/as al no educarlos/as en ciertos valores, siempre sostenidos en la idea tradicional y conservadora de los buenos valores y la buena crianza, resulta en un discurso adulto que ve a ese joven “librado a la buena de Dios”, con una vida cotidiana absolutamente desorganizada. Prevalece aquel formato escolar que busca encasillar y enderezar a jóvenes que de manera totalmente opuesta han demostrado tener una amplia autonomía en la organización de sus tiempos y espacios cotidianos, en los que, por supuesto hay tiempos para el goce, la virtualidad y el ocio, la socialización con pares en distintos espacios, pero, además, actividades vinculadas al deporte, al trabajo, proyectos familiares y al cuidado de hermanos y otros referentes.

La posibilidad de un reconocimiento interseccional para acercamiento a las trayectorias es remplazada por una lógica de fracaso escolar que deviene en social comenzando con discursos que responsabilizan a las familias y culmina con un joven solo, desorganizado y sin construcción a futuro. Se reducen las trayectorias heterogéneas a gustos o preferencias de los y las jóvenes sin reconocerse la desigualdad que opera en la experiencia social y escolar donde, por ejemplo, la conjugación de la maternidad y la escolaridad no logran encontrarse. No porque la maternidad sea un impedimento para

aprender, sino porque el dispositivo escolar no incluye a esta trayectoria vital como parte de su gramática escolar.

En relación con los documentos y reglamentaciones del campo educativo, los profesionales de los Equipos de Orientación Escolar reconocen su importancia al momento de organizar las estrategias y seguir determinados protocolos de intervención. En cambio, los preceptores consideran que “su normativa específica” deja de lado lo emocional y afectivo reduciendo su tarea a un rol administrativo.

Se reconoce al rol del preceptor como un rol importante invisibilizado, más allá del lugar relevante que representa para los y las jóvenes y otros actores institucionales. Estos agentes que se animan a lo corporal y afectivo sostenidos tan solo en la percepción y escucha, consideran que cumplen múltiples funciones sin contar con ningún tipo de capacitación “*Somos madres, psicólogos, acompañantes terapéuticos, médicos, de todo, somos lo más cerca que tienen*” (Preceptora Escuela Secundaria N°11 Tolosa)

Tanto docentes, preceptores y Equipos de Orientación Escolar coinciden en que la sorpresa es algo cotidiano en el orden escolar. El asistir a realizar su trabajo sin saber que puede suceder frente a la irrupción de diversas situaciones, es una de las características más enunciadas y reconocidas en la organización escolar.

En el caso de la mayoría de los profesionales de los EOE el lugar de lo inesperado es algo que constituye a la intervención y que se resignifica en el marco de estrategias que incluyendo esto, puedan ir más allá de la intervención inmediata. Encontrando en la interrupción de lo inesperado un medio y oportunidad para revisar la trayectoria educativa y trabajar en su reconstrucción en el vínculo con otros agentes internos y externos a la escuela.

En el caso de los/as docentes esto se percibe como una de las nuevas demandas del marco normativo donde es necesario vincular la práctica pedagógica al acto reflexivo sobre fenómenos actuales “*nunca sabes lo que te van a preguntar, todos los días es algo distinto*”. Lo que escuchan los jóvenes en sus hogares, en los medios de comunicación y redes resulta en interpelaciones en el aula, que, como dijimos en el anterior capítulo, expresan una característica de la actual *generación # (Hashtag) critica* que llama a debatir temas como la interrupción voluntaria del embarazo, la violencia de género, la legalización de la marihuana, entre otros.

Una generación a la cual algunos adultos de la institución subestiman en términos de usos de su tiempo libre, considerando que el dormir y estar con el celular representa la mayor pérdida de tiempo en dichas vidas juveniles. Sin embargo, la continua interpelación y el

manejo de ciertos temas y discursos denota que el uso de ese tiempo está dedicado gran parte del día a reflexionar o interrogarse sobre temas de opinión pública.

Aparece entonces un modo de interpretar y poner en acto la política educativa en un mundo adulto que reproduce una lógica revictimizante y romántica de la juventud, que pasa de verlos sujetos librados “a la buena de Dios” en la soledad de su cotidiano a considerarlos sujetos activos, interpelantes, vitales que tienen que aprovechar mejor el tiempo en la plenitud de sus vidas.

En relación con la demandada de integración escolar esta es definida por profesionales de los EOE y preceptores como uno de los mayores obstáculos que presenta la escuela al momento de garantizar la inclusión. En tanto, las prácticas pedagógicas arraigadas a formatos escolares tradicionales continúan operando en la escuela por parte de profesores, que siguen excluyendo a aquellos que no entran en los cánones de normal y capacitado para ser educado.

La falta de readecuación de las prácticas pedagógicas se expresa en los modos de transmisión de los aprendizajes, tiempos y organización de las actividades, de hecho, una profesora mencionó que no iba a modificar la letra con la que escribía en el pizarrón porque de todas maneras ese estudiante no copiaba.

Parece dificultoso poder alejarse de la noción de trayectoria escolar teórica para comenzar a pensar estas en términos de trayectorias vitales en escenario histórico y social, ligadas a eventos, vínculos y entornos. En la persistencia de lo escolar entendido como sinónimo de escuela, la inclusión de las diversidades en formatos escolares tradicionales se presenta de manera contradictoria y controversial en la práctica.

Por esto, las propuestas de programas de finalización de estudios como las Aulas de Aceleración, Plan Fines, Centros de Educación para Adultos continúan presentando una deuda para jóvenes y adultos a partir de la escasez de una propuesta diversificada.

La reiterada idea que liga aprendizajes a tiempos y edades teóricas persiste y se expresa en la superposición de propuestas para finalización de los estudios, donde siendo menor de 18 años no se puede asistir a la modalidad adultos. Por lo tanto, teniendo entre 16 y 17 años el joven puede ver como una conveniencia esperar año, o año y medio para luego asistir a dicha modalidad y culminar sus estudios en menos años y de manera más rápida. Como dijimos previamente la calidad de las prácticas pedagógicas y aprendizaje se complejiza en distintas escuelas, programas y modalidades donde las propuestas continúan arraigadas a parámetros etarios de la gramática escolar sin garantías de un acompañamiento a trayectorias diversas.

El alejarnos de esta cerrazón etaria implicaría reconocer la heterogeneidad de vidas en la cuales cada persona debería poder elegir libremente el modo y tiempos en que culmina los estudios. Siendo una joven de 21 años con 3 hijos a cargo, un adulto de 50 años o un joven de 17 que vive con sus padres; sin embargo, se continúa reteniendo a jóvenes en grupos con edades disimiles para luego solicitar su ingreso a la modalidad adultos ¿es esto inclusión y acompañamiento real de la trayectoria educativa?

Cada uno de estos obstáculos condiciona las trayectorias de jóvenes que se ven en medio de mucha información y desinformación con propuestas que cambian paulatinamente y una subjetividad juvenil que algunas veces termina en la resignación por trayectos que en vez de acompañarse se vieron obstaculizados.

Al hablar de la puesta en acto de la política educativa el EOE presenta una particularidad específica vinculada al carácter fluctuante de los profesionales que lo componen, en tanto, al no titularizarse el cargo e ir rotando de escuela en escuela, se dificulta la continuidad en las intervenciones y la construcción de vínculos con los y las jóvenes. Esta cuestión no es menor si pensamos en términos de cómo se habita la institución escolar por parte de profesionales que no encuentran posibilidad de conquistar un espacio en la institución. Conviven distintos modos de habitar la escuela y esto se vincula a experiencias vitales y particulares en la escena escolar que no pueden sobre determinarse teóricamente, en tanto existen distintos modos de habitar y corporizar la escuela desde sus distintos agentes.

En el caso de los jóvenes la variable territorial vinculada a la de género, clase y etnia resulta en el necesario acercamiento y acompañamiento particular de esas trayectorias. Como vimos previamente pertenecer a una escuela de Abasto en pleno sector rural y con una organización cotidiana familiar que gira alrededor de la producción rural, conforma trayectorias educativas que requieren otro tipo de acompañamiento.

Por ejemplo, si se busca tramitar programas para estos jóvenes o continuidad de estudios universitarios, el traslado al centro de la ciudad debe ser contemplado en el marco de las estrategias a desarrollar para garantizar estos accesos. Si, por otra parte, la escuela técnica presenta la particularidad de jornada extendida de 8 a 18hs y asisten jóvenes de zonas alejadas u de otras localidades como Florencio Varela y Berazategui, no se puede continuar estableciendo el mismo régimen de asistencia formal sin flexibilidad alguna. Los mismo preceptores de las escuelas sostiene que decir a un joven que se quedó libre muchas veces es un camino al abandono, en cambio, si se trabaja de otro modo la asistencia se puede garantizar la permanencia.

En entrevista los y las jóvenes identifican como una de las mayores dificultades de ser joven la relación con un mundo adulto que continúa diciendo como “deberían ser”. Cuestión que se vincula en la mayoría de los casos a la no aceptación de cuerpos trans no binarios o a la resistencia a aceptar otros cuerpos posibles. Por otro lado, pesa también el mandato meritocrático competitivo en términos de las vidas juveniles y la organización de proyectos o modos de vida. Por tanto, los y las jóvenes continúan sintiéndose excluidos del sistema escolar pero no como antes, sino a partir de nuevas formas de exclusión que operan desde mecanismos de opresión y discriminación como el adultocentrismo, el patriarcado, el capacitismo, entre otros.

Como sostiene Butler (2014) la corporalidad y performatividad nos antecede en el discurso y poder institucional y eso nos hace vulnerables. En el caso de los jóvenes sus reclamos al interior del campo educativo, respecto a nuevos cuerpos, nuevos temas en agenda y reclamos referidos a la infraestructura escolar, a los modos de habitar la escuela, a la vestimenta y la necesaria educación sexual, resultan de cuerpos juveniles que en lo relacional construyen vidas y acciones posibles.

La persistencia de discursos adultos que consideran que estos jóvenes no tienen autoridad para hablar o hacer propias resistencias y marcos legales de la política educativa, en términos de Spivak (1985) subalterniza a este grupo juvenil frente a la no disposición a la escucha de sus reclamos. Pero, por otra parte, la subalternidad se constituye en una herramienta política que a partir del reconocimiento de esos discursos adultocéntricos patriarcales y lo que estos generan, encuentra una vía de resistencia.

En la misma línea Butler (2014) reconoce que la vulnerabilidad no es opuesta a la resistencia política como acto corporal (p.12) En este sentido, consideramos que de la performatividad de los discursos, en la interpretación y puesta en acto de la política educativa resultan modos de nombrar y ser que desde la normatividad buscan continuar encasillando conductas y corrigiendo prácticas de juventudes consideradas peligrosas o expuestas al peligro.

En ese acto en que el mundo adulto y el mundo juvenil se encuentran en la escuela, con cuerpos signados por vivencias diferentes según eventos históricos, enfoques generacionales y entornos, las juventudes resisten al “ser afectados” por ciertos discursos o normas que generan opresiones desde la normatividad (Butler, 2014)

La puesta en acto de la política educativa y de nuevos postulados que parten de un enfoque de derechos y reconocimiento de las diversidades juveniles, ha demostrado que los y las jóvenes son quienes en gran medida colocan resistencias corporales con demandas en las

escuelas. La vulnerabilidad frente a ciertos discursos adultos que responsabilizan individualmente o definen conductas como inapropiadas, también marcando tiempos para hacer, sentir y pensar, lleva a la reacción de jóvenes en el campo escolar que en sus narrativas interpelan cotidianamente a los adultos en los distintos espacios institucionales. Asimismo, establecen prácticas que reconocen que el abrir camino a una escuela que se readequa desde el aprendizaje socio afectivo, no queda en manos del mundo adulto, sino del encuentro entre dos mundos y muchos mundos más que en los distintos modos de habitar la escuela hacen correr voces y cuerpos.

Estos cuerpos juveniles -y también algunos adultos- se movilizan por encontrar libertad en la puesta en acto de la política en la escuela, pero no desde una concepción individual y meritocrática. Una libertad más amplia que les permite moverse, disputar y elegir, al nombrar vacíos, al enunciar lo no dicho e inesperado, y con eso hacer de la política pública educativa un espacio en movimiento que se resignifica en esas resistencias cotidianas.

Capítulo III

El derrotero de las gramáticas, formas y culturas escolares: miradas desde experiencias educativas juveniles

3.1. Introducción

En capítulos previos realizamos una reconstrucción histórica de la educación secundaria en Argentina. A partir de este recorrido observamos una serie de tensiones que son el resultado de procesos políticos, económicos, sociales y culturales que han transformado al sistema educativo. Esto se traducen actualmente en una tensión controversial entre el proyecto conservador de la escuela moderna y la conquista de la expansión de la obligatoriedad en el nivel secundario (Kessler, 2002, 2004; Tenti Fanfani, 2008; Dussel, Dubet, 2001, 2015)

En el presente capítulo consideramos a la escolarización como punto de análisis central al momento de reflexionar sobre la producción de desigualdades, interrogándonos sobre el dispositivo escolar y la organización de tiempos, espacios y significaciones que legitiman jerarquías y distancias sociales a partir del sistema de enseñanza (Bourdieu, 1987)

Las desigualdades educativas que devienen en desigualdades sociales, impactan en las trayectorias vitales juveniles y en la construcción de subjetividades (Saraví, 2015, 2019) entrelazando corporalidades y emociones que se configuran en la escuela y se experimentan a lo largo y a lo ancho de la (s) vida (s).

La escuela moderna como máquina de Educar (Pineau, 2001) está constituida por una serie de dispositivos pedagógicos y escolares que ordenan tiempos y espacios, regulando prácticas y discursos (Foucault, 2002; Mallarino, 2012; Grinberg y Langer, 2013).

El análisis de estos dispositivos escolares nos interroga sobre las formas en que el poder se ejerce trascendiendo cuerpos y modos de habitar la experiencia educativa.

Los discursos y distintas racionalidades sobre la juventud y como ser joven en la escuela, abrieron en nuestro trabajo de campo un abanico de experiencias que denotan que en el campo educativo, la gramática escolar comienza a interpelarse a partir de resistencias que se plasman en la relación intergeneracional entre el mundo juvenil y el mundo adulto.

Los dispositivos escolares y gramáticas tradicionales que parten de una concepción moderna producen cuerpos hetero normativizados y competitivos, que responden a una

estética del consumo (Galak y Southwell, 2018, 2020) especificando modos de hablar, moverse, mirar y ser con otros. Estos aspectos hacen que las experiencias juveniles escolares se vivan con incomodidad, angustias, miedos, pero también -y, sobre todo- resistencias.

Para acercarnos a estas dimensiones que implican modos de ser y sentir en la escuela, resultó menester establecer un dialogo con otras disciplinas de las ciencias sociales.

A partir de esto, consideraremos aportes de la Psicología Educacional (Baquero, 2001) y Filosofía de la Educación (Larrosa, 2003) para análisis de intervenciones en relación con el contexto y entorno en el que los jóvenes aprenden, sin reducir la mirada a la patologización del individuo o a lógicas moralizantes. Estos aspectos nos acercan en el presente capítulo a la dimensión subjetiva, emocional y a los sentidos que cobra la trama relacional desde un giro contextualista (Baquero, 2000, 2001) que busca desnaturalizar el dispositivo escolar desde la experiencia grupal y socio comunitaria (Erausquin, 2017).

Buscamos acercarnos a la gramática de la escolaridad (Tyack y Cuban, 2002) a partir de experiencias juveniles que constituyen el dentro y fuera de la escuela, a los fines de problematizar ese derrotero de formas (Vincent, Lahire y Thin, 2001) y culturas escolares (Viñao Frago, 2008) que si bien presentan distintas definiciones todas se construyen históricamente y son producto del transcurrir de la institución escolar.

Pretendemos compartir análisis que surgen de los hallazgos de nuestra investigación y expresan que la intervención de los Equipos de Orientación Escolar se configura en la tensión establecida entre gramática escolar tradicional y objetivos de inclusión educativa. La reflexión en torno a los modos de habitar el Estado (Abad y Cantarelli, 2012) para enfrentamientos a posturas melancólicas y fatalistas de la intervención en las escuelas, abre camino a nuevos modos de construcción de las estrategias de intervención desde un pensamiento de lo común. Estos aspectos posibilitan enfrentar lógicas de una escuela moderna que aún hoy se expresa en prácticas fundamentadas en un enfoque meritocrático que responsabiliza individualmente al sujeto de la educación.

A modo de cierre pretendemos revisitar las intervenciones desarrolladas en el campo educativo con juventudes, a lo fines de visibilizar aquellos vacíos y ausencias para redescubrir estigmas y opresiones (Boaventura, 2006) que se perpetúan en prácticas que alojan a los jóvenes, pero que, en ese alojar, continúan dejando a estos -en algunos casos- en los horizontes de la intervención.

Es ahí donde las nociones de acompañamiento, participación y emancipación se tensionan asumiendo controversias en la relación intergeneracional. Nos preguntamos ¿Incluimos

en las intervenciones la mirada juveniles, sus propios lenguajes y modos de vincularse? ¿Habilitamos lo diferente, lo desconocido, lo nuevo en el orden escolar? ¿Confiamos, brindamos reconocimientos y/o apostamos a estos/as jóvenes? Y los y las jóvenes ¿resisten para transformar la escuela o para sobrevivir frente a tanta desigualdad acuerpada?

3.2. Desigualdades educativas: legitimar la noción de experiencia

Cuando el objetivo es conocer el campo educativo y con ello el conjunto de prácticas y sentidos que se encarnan en los agentes que lo componen, nos enfrentamos a un mundo conocido, pero a la vez, por momentos indescifrable. Todos y todas concurrimos a la escuela -o la gran mayoría- y, por ende, nos insertamos en dispositivos escolares que trascendieron nuestros cuerpos, modos de sentir, pensar y hacer, sin siquiera tener tiempo de reflexionar sobre todo lo que penetra nuestros cuerpos hasta las capas más íntimas, formándonos y performándonos en modos de nombrar, mirar y habitar el mundo.

El ser estudiante de inicial, primaria o secundaria organizó gran parte de nuestras vidas en términos de la configuración de nuestras subjetividades. En tanto, las formas de ver al mundo y nombrarlo dejaron de recortarse a lo que veíamos y escuchábamos en nuestro entorno más cercano y empezaron a depender -en gran medida- de lo que se enunciaba en las prácticas y discursos escolares, aquello que se oye pero además se hace cuerpo.

Algunos habitamos esa escolaridad constituida por tiempos, normas, reglas y prácticas, de los tres a los dieciocho años, en el marco de la obligatoriedad regulada por leyes nacionales y provinciales de Educación. Otros y otras continuamos siendo parte de la maquinaria educativa (Pineau *et al.*, 2009) sin descanso alguno, con total naturalización de un sistema que aloja y a la vez sacude emocionalmente desde sus propias reglas burocrático-administrativas, con cánones rígidos, premios, castigos y pura competencia. Cuántas, y cuántos resistimos esos sacudones del sistema educativo académico a partir del lazo social, de la empatía, sororidad y acompañamiento de referentes claves. Cuántos quedaron en el camino pensando que su tránsito se recortó a sus habilidades o capacidades, éxitos y fracasos, siempre pensados y corporalizados individualmente.

Como especificamos en capítulos previos la gramática de la escolaridad (Tyack y Cuban, 2002) se presenta como lo dado, lo inmutable, la forma en que debe ser una escuela y en la que todos con el solo hecho de entrar a la institución podemos reconocer que además de ser una escuela, aquella es una *verdadera escuela*. Esa conjunción poder-verdad-saber

es la que como sostiene Mallarino (2012) preside lo legítimo e ilegítimo configurando, además un poder-saber acerca de los cuerpos.

Cada uno de los elementos y artefactos que nos cruzamos en la escuela conforman al dispositivo escolar, a partir de comportamientos y distintas racionalidades que se desarrollan en la dinámica cotidiana. Esta organización de prácticas y sentidos es el resultado de la relación establecida entre dicho dispositivo escolar y la dimensión estructural, es decir, el régimen capitalista, la organización estatal y el mundo globalizado (Mallarino, 2012)

Si nos centramos en el principal objetivo del dispositivo escolar, la regulación y el control de conductas, modos de pensar y hacer, ocupan el primer lugar en la organización cotidiana escolar. Pensando esto a la luz de las experiencias escolares juveniles, podemos observar el modo en que distintas miradas y enfoques sobre las juventudes, establecen una relación directa con los modos legítimos e ilegítimos en que según el dispositivo escolar los y las jóvenes deben moverse y establecer relaciones con otros actores institucionales.

Observamos que se presentan por parte de los/as educandos/as una serie de resistencias a estas normas, reglamentos e instancias legitimadoras respecto a cómo ser joven y vivir la escolaridad, a partir de prácticas que interpelan los dispositivos escolares generando nuevas propuestas.

En su carácter relacional, la escuela expresa fronteras entre incluidos y excluidos (Dussel, 2004) produce diversas formas de integraciones excluyentes (Bayón, 2015) que hacen que las desigualdades de género, etnia, clase, entre otras, se perpetúen, acentúen y/o acumulen. Los modos en que damos lugar, alojamos y nos relacionamos con otros se construye como parte de la dinámica escolar y su intrínseca relación con la estructura social; como sostienen Piovani y Kaplan (2018), es necesario preguntarnos:

en qué medida las trayectorias de pasaje por el sistema educativo, desde una mirada generacional, permiten afirmar que este ensancha o reduce la desigualdad, teniendo en cuenta que la dinámica de la desigualdad es contradictoria, es decir que se expresa en avances y retrocesos -como las desigualdades sociales en general- y no involucra únicamente el problema de la escolarización, sino la calidad de enseñanza y capacidad de aprendizaje (p.223)

Compartimos el análisis al considerar que la afirmación que pide a la escuela culminar con la desigualdad social o peor aún, garantizar la igualdad, termina convirtiéndose en una demanda que, como tantas otras, es parte de un entramado de desigualdades estructurales que se producen y reproducen histórica y socialmente.

Además de no poder pedir tanto a la escuela, tampoco podemos dejar de reconocer que el dispositivo escolar está colmado de prácticas y discursos que en términos de socialización crean sentidos y en muchas ocasiones violenta las subjetividades. Como sostiene Di Napoli (2013) hay prácticas y discursos racistas,

que constituyen una forma de procesamiento ideológico de la otredad a partir de la cual se conforman imágenes de un “nosotros” positivo y un “ellos” negativo, que se asienta sobre la base de jerarquías que expresan relaciones de inferioridad y superioridad (p.43)

Por otra parte, como sostiene Saraví (2015) en las trampas de la universalidad los sujetos enfrenten una realidad fragmentada y aislada, siendo quienes la experimentan a diario a partir de distintos modos de habitar el espacio escolar. Es necesario estar en una escuela pública, si lo que se busca es conocer su organización cotidiana, en tanto, cada institución presenta distintos modos de adecuar espacios, tiempos y prácticas.

Dicho autor establece una distinción entre lo que denomina *escuela total* y *escuela acotada*, siendo que, como tipos ideales, la primera remite a experiencias de escuelas de elites o sectores privilegiados, contando con una mejor organización interna, dejando entrever una idea de seguridad en términos edilicios físicos y la posibilidad de formar parte de un entorno en el que “gente como uno” (Chaves, 2015) asiste y se relaciona.

En la segunda clasificación el autor reconoce a aquellas escuelas orientadas a los sectores populares, las cuales presentan problemas de equipamiento de los espacios, escasez de recursos para hacer posible el objetivo pedagógico (Libros, notebook, etc.) y una experiencia escolar que contiene mayores matrículas y una gran heterogeneidad en su composición.

Esta distinción expresa los modos en que la fragmentación social se manifiesta en el orden escolar, siendo los y las jóvenes quienes la experimentan en sus propias trayectorias educativas. En este sentido, consideramos que se ponen en juego dos aspectos relevantes para el análisis de las trayectorias educativas juveniles; por un lado una gramática escolar que establece como debe organizarse la institución escuela, regulando una determinada disposición de tiempos, espacios, etiquetamiento de estudiantes, reglas de vestimenta,

entre otros (Tyack y Cuban, 2002; Dussel, 2002) Y por otro lado, una gramática de la corporalidad (Galak, 2016, 2020) en tanto la legitimación de la regulación y control que ejerce la gramática escolar, no es posible sin el debido control sobre cuerpos juveniles y adultos en el marco de la cultura escolar.

Observamos que, en la interrelación entre ambas, se presenta algo diferente y movilizador que de manera reincidente busca disputar esas gramáticas a modo de sacar a la luz, aquello que cotidianamente busca esconderse.

Para acercarnos a dichas líneas de análisis, nos interesa compartir una experiencia de público conocimiento que ha marcado, sin lugar a duda, más que la historia del sistema educativo, la memoria colectiva y los cuerpos de quienes lo recrean a diario.

El 2 de agosto de 2018 se produce una explosión en la Escuela N°49 del barrio San Carlos, ubicada en la localidad de Moreno. Como producto de esta fallece la vicedirectora del establecimiento Sandra Calamano y el auxiliar Rubén Rodríguez. Sandra llegaba siempre una hora antes a la escuela para aclimatar el ambiente y esperar a los estudiantes con el desayuno caliente. Esa mañana como parte de una rutina que sostuvo largo tiempo, asistió a la escuela y su preocupación principal fue encender la estufa para garantizar un clima cálido y ameno para recibir a los/as niños/as.

Las investigaciones dicen que la explosión se produjo por una pérdida de gas, que hacia largos meses la escuela había informado a las autoridades responsables, de hecho, el gasista había asistido al lugar el día previo. El llamado desde ese día Morenazo o consignas de lucha como “Sandra y Rubén somos todos” así como la realización de películas y documentales bajo el nombre “Escuela Bomba”, inundaron las calles y las redes sociales, los hogares y los corazones de docentes, estudiantes, entre otros actores de la comunidad educativa.

Que explote una escuela y que el modo de nombrarla sea *escuela bomba*, representa una significación que más que la explosión refleja la lucha y visibilización de muchas escuelas bomba que continúan desarrollando sus actividades más allá de la falta de recursos, la insuficiente y peligrosa infraestructura y el silencio frente a reclamos que se escuchan y a la vez se invisibilizan por parte de funcionarios responsables.

En el momento en que se produce esta tragedia la mayoría de los discursos públicos giraban en torno a la pregunta ¿Qué hacía una vicedirectora preparando el desayuno a los/as niños/as? Siendo que, en la gramática escolar tradicional, su rol remite a tareas administrativas y de regulación institucional. Está claro que, en la escuela de Moreno, así

como tantas otras, la gramática de la escolaridad tradicional es interpelada y se transforma a partir de los movimientos de los propios sujetos.

Aquella idea de lo que es lo “correcto” y de lo que “está bien hacer” en la escuela, comienza a tensionarse frente a escenarios y experiencias escolares que modifican tiempos y espacios dejando en jaque al dispositivo escolar. Sandra como vicedirectora asistió dos horas antes a la escuela y desarrollo una tarea que no es parte de la gramática¹⁶, pero sí de la dinámica de su escuela: alojar y abrigar estudiantes.

Recuerdo una entrevista en la que una directora comenta que llevó a dormir a su casa a una joven, frente a la falta de recepción en hogares de tránsito:

“¿Qué iba a hacer? A la casa no podía volver... Después te pones a pensar y decís, ¿hasta dónde llega una? Si las redes institucionales existieran, esto nos sería así”
(Directora, EES, La Plata)

Podemos observar que la gramática de la escolaridad se negocia y se transforma sacudiendo a la escuela y su definición moderna, de orden y control sustentado en dinámicas burocráticas administrativas. El saber-poder sobre el cuerpo, sobre cómo actuar y cómo moverse se reconfigura en la experiencia con prácticas y sentidos que traen a nosotros nuevos modos de entender a la educación, vinculados a las desigualdad y a las precariedades que experimentan los cuerpos en determinadas escuelas.

Consideramos que las gramáticas escolares y corporales presentan una relación directa con las desigualdades sociales y aquellas desigualdades persistentes (Tilly, 2000) que se corporativizan en la escuela. Con el ejemplo de las *escuelas bombas* la narrativa expuesta expresa un tipo de escuela que no es cualquier escuela, es una escuela del conurbano, alojada en un barrio periférico, con una matrícula heterogénea que en su propio existir y ser, interpela la tan mencionada educación inclusiva.

Pensemos en la fuerza que cobran aquí los modos de nombrar que resignifican luchas cargándolas de nuevos sentidos. Observemos como el ideal de expansión de la obligatoriedad en la experiencia nos muestra que estar en la escuela no es sinónimo de incluir, que la organización de la gramática escolar no es sinónimo de tiempos y espacios

¹⁶ Partiendo de la noción de gramática escolar (Tyack y Cuban, 2002) nos referimos a aquellas normas y reglas que regulan prácticas y roles institucionales, organizando las intervenciones de los agentes educativos en su cotidiano. Algo que delimita las espacialidades y temporalidades estableciendo responsabilidades, modos de habitar la escuela y con ello formas de decir y hacer que configuran al dispositivo escolar.

homogéneos para todas las escuelas y que no podemos reflexionar sobre el derecho al aprendizaje de manera descontextualizada.

No solo debemos desentrañar las trayectorias educativas para garantizar instancias de acompañamiento, sino que además es menester visualizar el carácter político de la inclusión escolar en las mismas prácticas. La escuela ocupa un lugar central en los tránsitos juveniles, pero si la posibilidad de acompañar y aprender se ve limitada por condiciones materiales que son también simbólicas, la vida escolar -incluso en términos literales en nuestro ejemplo- se difuma, se pierde.

Como especificamos en capítulos previos para análisis de la acumulación de desventajas que legitiman desigualdades persistentes la dimensión material y simbólica, es central.

La escuela de Moreno no es cualquier escuela, esta no cuenta con condiciones mínimas de seguridad para brindar el derecho a la enseñanza, por el hecho de ser una escuela subsumida en la exclusión, por pertenecer a determinado territorio y alojar a determinados grupos sociales.

Hay una clara disputa simbólica en lo que se dice una “escuela bomba” porque claramente no toda escuela entraría en esa etiqueta, ¿Cómo viven los agentes educativos esas disputas simbólicas entre escuela de pobres, escuela bomba y otras? Pensemos en jóvenes que construyen subjetividad en esa escuela, como dice Kaplan (2015) mirándose como un espejo a través de ellas.

Los veredictos escolares pueden ser condenatorios (Kaplan, 2015) pero no se construyen solo en la escuela, sino en la relación de esta institución con sistemas de poder que delinear acciones y estrategias políticas concretas (Mallarino Flórez, 2012; Foucault 2002) Modos de gobierno sobre determinadas poblaciones, distinciones entre escuelas que explotan y otras que no. En este sentido, los medios de comunicación son principales materializadores de estas racionalidades de poder que instauran en lo público formas de ver a las escuelas y con ello modos de diferenciar a las instituciones escolares a partir de sus organizaciones internas.

¿Qué pasa con lo no enunciado? ¿Qué pasa con las controversias entre el ideal y lo posible? ¿Qué sucede con los cuerpos y lo que los moviliza? ¿Cómo son nombrados, como se miran esos cuerpos en la dinámica escolar y en lo social?

El respeto por la experiencia y sus lenguajes¹⁷ (Larrosa, 2003) implica una reflexión sobre la triada gramáticas-desigualdades-cuerpos-. Este aspecto nos remite a la dimensión

¹⁷ Según Larrosa (2003) rescatar la experiencia en el campo pedagógico, es algo que posibilita explorar en ella misma sus potencialidades. Sin embargo, esto depende del respeto y uso que hagamos de estas, sobre todo

política de toda práctica, entendiendo a lo político como asunto estético “una reconfiguración del reparto de los lugares y los tiempos, de la palabra y el silencio, de lo visible y lo invisible” (Ranciére, 2011, p.198)

Como sostienen Southwell y Galak (2018) los dispositivos escolares definen maneras de estar juntos o separados “modos de subjetivación política socioculturalmente legitimados” (p.3) Ambos autores reconocen la importancia de establecer análisis a partir de la noción de Educación Estética:

Ciencia de la sensibilidad, que alude a un sistema de operaciones que convierte al mundo sensorial de los sujetos en modos de sensibilidad (y perceptibilidad de tales sensaciones) mediante juicios de valor. Para ello desarrolla un vocabulario de categorías específicas como un efecto contingente e históricamente variable; una amalgama de tensiones e influencias múltiples (p.1)

Aquí vida cotidiana y escolarización se relacionan, y, por tanto, es necesario revisar estas estéticas, por ejemplo, en las distinciones entre una buena escuela y una escuela bomba, vinculándose la primera al orden, a lo armonioso y la segunda a lo conflictivo, estallante e impensado. En ideas de lo bello, lo ideal y lo correcto en las escuelas, se ponen en juego estas estéticas que no son más que un campo de disputa política (Southwell y Galak, 2018) Estas diferencias que legitiman desigualdades requieren de discusiones políticas que se interroguen sobre cómo los programas o proyectos socio educativos impactan en el derecho a la vida y posibilidad de vivir vidas vivibles (Butler, 2020) Que los y las jóvenes vivan una vida vivible implica que cuentan con condiciones que la hagan posible y reviertan lo invivible e inhabitable, las restricciones de derechos no pueden naturalizarse en términos de “soportar vivir así” de “soportar enseñar y aprender así”:

Actuamos como si nuestras vidas por separado fueran lo prioritario, y luego hubiera que decidir la organización de la sociedad. Esta es una idea liberal que está muy arraigada en la filosofía moral (...) la vida que vivimos nunca es exclusivamente nuestra, las condiciones de vida vivible tienen que estar garantizadas y no solo para mí (Butler, 2020)

pensando en la posibilidad de crear nuevos mundos y nuevas formas de estar en ellos. Sera esto para el autor, un desafío colmado de incomodidades, perplejidades sin certezas firmes, espontaneidades, confusiones y sobre todo pasiones que dejan entrever que la educación está más allá y más acá de todo lo que nosotros consideramos, conocido y predecible.

No es un debate individual el de la desigualdad educativa, tampoco el de la inclusión; parafraseando a la filósofa Judith Butler, podemos decir, que no puede recortarse esta disputa política a la distinción entre vidas que se salvan y vidas que se pierden en el camino.

Por tanto, nos preguntamos ¿Cómo se pone en juego vivir dignamente en la escena escolar y ejercer el deseo a vivir sin tener que vivenciarlo desde el soportar vivir así?

3.2.1. La experiencia como posibilidad: tensiones en la gramática escolar

Como refiere Flavia Terigi (2016) el desacoplamiento de las trayectorias educativas como “problema” no debe ser atendido individual, sino sistemáticamente. En la relación cultura escolar y culturas juveniles (Tenti Fanfani, 2000) así como en la expansión de la obligatoriedad desafiante que reúne matriculas extensas y heterogéneas, el dispositivo escolar enfrenta desafíos de reorganización frente a lo inesperado y dinámico.

Desafíos que, por supuesto tienen nombres y apellidos, en tanto, si hay algo en la enunciación de lo inesperado y dinámico, son personas, jóvenes niños y adultos, que en un sinfín de trayectos tensionados experimentan la escuela. Terigi (2016) menciona tres rasgos centrales que presenta el sistema educativo: la gradualidad de curriculum, la organización del sistema por niveles y la anualización de los grados de instrucción (p.75) En nuestra investigación estos tres rasgos se presentan en las vivencias juveniles nombrados desde distintas sensaciones y percepciones, reconociendo a la escuela y su organización espacio temporal como algo aburrido que se dificulta cuando implica la relación con otros y que, además, se transita sin que nadie lo note.

Estas tres sensaciones de aburrimiento, no reconocimiento y socialización difícil, están intrínsecamente relacionadas con aquellos tres rasgos del sistema educativo (Terigi, 2014) En nuestros hallazgos en el marco de los análisis del trabajo de campo observamos una relación intrínseca entre lo que los jóvenes vivencian en sus experiencias escolares y lo que resignifican en términos del ideal que proclama la gramática en relación con tiempos para aprender. Algo que para ellos y ellas depende del vínculo establecido con sus docentes y sobre todo de la propia trayectoria del educador, algo que incide en los modos de enseñar y más aún en el para qué, cómo y a quienes.

En una de las entrevistas una joven refiere:

“Estoy en el colegio desde primer grado y ahora en secundaria, nada, aburrido, pero bueno. Me quería cambiar a una escuela que me quede más cerca del trabajo, pero no

me dejan, sino me cambiaría. No es que no me guste la escuela, sino la explicación de los profesores y la forma de hablar de algunos. En este año muchos profesores fueron cambiando y un profesor te da una explicación del tema, después viene otro que nada que ver, pero bueno te vas acostumbrando” (Camila, 16 años, EES, Tolosa)

La gradualidad del sistema escolar especifica un orden de tiempos y aprendizajes; para pasar de año esta estudiante debería alcanzar ciertos logros en determinado tiempo; pero ¿qué ocurre cuando ese tiempo compartido en el aula no se sostiene por el mismo docente? Es decir, aparecen otros docentes y otros modos de enseñar y de transmitir la propuesta pedagógica.

Observamos una complejidad en términos de espacios y temporalidades donde profesores y propuestas cambian continuamente, fluctúan. Esto da la pauta que no sólo son heterogéneas y dinámicas las trayectorias educativas juveniles sino también la de los y las docentes. Se presenta un entrecruzamiento y ensamble de trayectorias vitales, donde docentes y estudiantes se mueven en el sistema educativo, en algunos casos, sin puntos de encuentro. Docentes universitarios que frente a la crisis económica han tenido que optar por la enseñanza secundaria sin conocimientos sobre el nivel y estrategia pedagógica. Docentes que frente a la realidad del pluriempleo no han podido sostener espacios y tiempos; disputas en términos de concursos y antigüedad, entre otras variables. Incluso la elección de enseñar en el nivel o modalidad, algunas veces tiene poco que ver con intereses personales y si con una cuestión estrictamente salarial.

La repitencia según Terigi (2014) resulta de la combinación gradualidad-anualidad propia del sistema escolar, algo bien distinto al modo en que se organiza el régimen universitario, en tanto, nadie repite un año en la facultad, siendo que la organización de materias y curricula con orden de correlatividades y asignaturas cuatrimestrales, es diferente.

Si bien, esta conjunción gradualidad-anualidad del sistema escolar resulta expulsiva y no respeta trayectorias reales, las mayores interpelaciones de los y las jóvenes a la gramática escolar es la no presencia de referentes educativos que acompañen sus trayectorias sostenidamente.

Refieren que el desconocimiento de sus situaciones personales y aprendizajes es lo que más dificulta su tránsito, frases como “*me hicieron repetir*” “*repetí por ella*” “*yo lo digo, pero hacen de cuenta que no estas*” “*algunos se te acercan y te preguntan si entendiste o te pasa algo, esos son pocos y los mejores*” Asimismo, aparece la pregunta “*¿se entendió?*” o “*¿te ayudo?*” como algo que es parte de las ausencias de la escolaridad, y se

vive como un verdadero pesar que nadie lo pregunte, al igual que la falta de explicación y orientación sobre como estudiar o leer para un examen.

Podemos decir entonces que en la gramática de la escolaridad la organización por niveles, gradualidad de curriculum y anualización de grados de instrucción (Terigi, 2014) se expresa en la vivencia de jóvenes como algo que preocupa menos que la fluctuación de profesores y escasez de referentes estables en el aula. De hecho, muchos reconocen a los/as preceptores como quienes les brindan ayuda para realizar las tareas y a quienes más acuden cuando algo no logra entenderse.

El agotamiento y el aburrimiento respecto a la cultura escolar en sus narrativas expresa que les aburre el hecho de no aprender, pero más aún el de no entender lo que explican sus profesores. Es decir, aburre asistir a la escuela por aquello que acontece en el aula de manera mecánica y silenciosa. En ese aburrimiento ¿Quién aprende y quién no? ¿Quién repite y quienes “abandonan”? Numerosas investigaciones resaltan que esta sensación de desenganche (Kessler, 2007) es recurrente en las escuelas, en ese estar sin estar de los y las jóvenes. Podemos entonces, comenzar a reconocer que este es una percepción/emoción general que trasciende diversas trayectorias más allá de la clase social, capital cultural, etc. Casi el total de los/as entrevistados/as visita en algún momento de sus relatos el sin sentido y la falta de ganas de estar en la escuela ¿Hay un problema de formato? ¿De calidad de enseñanza? ¿Qué ocurre que ese deseo no aparece en la experiencia educativa?

Dubet y Martuccelli (1998) en sus estudios sobre la sociología de la experiencia se preguntan ¿Qué fabrica la escuela? Realizan un análisis en términos relacionales considerando que en el proceso de socialización y experiencias subjetivas los/as educandos/as se vinculan en diferentes niveles de escolaridad y etapas de la vida, y las significaciones de estos se transforman en la experiencia escolar.

Es aquí donde la emocionalidad ocupa un lugar central en el deseo de estar en la escuela, en el reconocimiento y expectativas, en este sentido, refieren: *“te acostumbras” “es parte de ser adolescente estar acá” “todos pasamos por la escuela, es un quilombo pero zafa”*.

Como sostienen Dubet y Martuccelli (1998):

La subjetividad de los colegios se forma en el seno de múltiples estratos. Los grandes, los pequeños, los muchachos, las chicas, los buenos, los malos alumnos rompen la continuidad de las categorías escolares y de las experiencias personales. Pero ninguno de los elementos que forman la experiencia escolar es verdaderamente estable, ni la conformidad en las

normas, ni la utilidad percibida de los estudios, ni la identidad personal (p.202)

Las tensiones y los conflictos están a la orden del día escolar “*nunca sabes lo que te vas a encontrar*” comparte una trabajadora social sobre la sensación que tiene cada día al entrar a la escuela. Pero paradójicamente lo mismo dice la directora, el preceptor, el docente. Sin embargo, los y las jóvenes vivencian este mundo escolar súbito como un escenario donde lo que más importa es la mirada del otro, incluso más que aprobar y pasar de año.

Como sostienen Martuccelli y Dubet (1998) estos jóvenes “se dotan de un rostro que les permite administrar estos tironeos, opera como un mecanismo de protección, pero también como un medio de reproducción de la complejidad, una manera de administrar esas realidades contradictorias y de dar imagen de autonomía” (p.29) Para ambos autores, ese rostro no es una máscara, sino que está cargado de emocionalidad y las posibilidades de resistir a situaciones difíciles. En el caso de nuestro corpus empírico, estos modos de resistencia se expresan de diversos modos:

“Yo siempre grito, algunos somos los que hablamos fuerte, no sé por qué, pero grito, la profesora está explicando y decís algo, pero a los gritos” (Laura, 16 años, EES)

“Yo no le cuento a nadie nunca, hago como que no estoy, pero por miedo, capaz decís y no te creen o te siguen jodiendo” (Ezequiel, 17 años, EEST)

“Me pongo con el celular y Facebook o lo jueguitos, ni miro, si no entiendo nada, que se yo” (Camila, 15 años, EES)

En las escuelas estudiadas, realizamos encuestas a jóvenes, las cuales entregamos aclarando que eran anónimas y de realización voluntaria. En pocos casos dejaron en blanco el papel, sin embargo, cuando esto ocurría, sus expresiones denotaban que esperaban algún tipo de atención frente a su rechazo a la encuesta. Algunos al observar la falta de un reto expresaban “*no la llene, no entiendo nada*” otros permanecían en silencio mirando hacia abajo, sin siquiera tomar el papel. El desinterés aparecía entonces, como un modo de resistencia y defensa.

En otros casos, estando el director o profesor presente en el aula, enunciaban frases como “¿Acá pongo que éste no me deja ir al baño y me tengo que hacer encima?”¹⁸ “¿Acá contamos que esto es una cárcel?” interpellándose la figura de autoridad que estaba enfrente. El hecho de que alguien externo estuviera entrando a ese universo de lo súbito escolar, implicaba mostrarle a esa persona que la inestabilidad, el inconformismo y la incomodidad, están presentes.

Como sostiene Di Leo (2008):

El mirar mal es una de las más cotidianas manifestaciones y las causas de las violencias entre los jóvenes (...) el problema de la mirada ha sido abordado desde diversas corrientes filosóficas y de las ciencias sociales (...) como una de las dimensiones centrales de la constitución de la subjetividad en la relación entre el yo y el otro (...) del otro que se hace presente de este modo puede temer que se enfrente a sus proyectos a su libertad (p.5)

Preocupa la mirada de quienes ni siquiera los/as conocemos, como explicitaron en entrevistas, “*miradas de todo el mundo*” “*de todos*” “*de la gente*”. Algo que manifiesta una pesada opresión y pérdida de libertad al estar condicionados/as por miradas externas que circulan en la escuela, pero también en las redes sociales.

Esta mirada no llega solo a los/as educandos/as; profesoras entrevistadas también compartieron la incomodidad que les genera la interpelación de jóvenes al lugar de autoridad y del saber que históricamente estuvo depositado en el docente. Las y los jóvenes corrigen a sus educadores, a partir de consultas a Google en el celular, frente a alguna información de la que desconfían o les parece poco certera.

Asimismo, en entrevistas resaltan que el aprendizaje en internet es mejor y más rápido que el de la escuela, no solo por la heterogeneidad de temas y fluidez de la información, sino porque ahí “*están todos*”. Es decir, pueden encontrar a un referente musical o de la tv opinando sobre temas que les interesan y, que, representa una referencia personal más importante que la del docente.

¹⁸ En el horario vespertino una de las medidas tomadas por el vicedirector de una de las escuelas estudiadas, es que los y las jóvenes solo pudieran ir al baño en horario de recreo. En tanto, las salidas durante la clase, en ausencia de profesores en el patio o en los pasillos, había resultado en algún tipo de situaciones “conflictivas”. Los relatos van desde jóvenes teniendo relaciones sexuales en el baño, hasta el consumo de determinadas sustancias; los/as educandos/as reconocen estas situaciones, pero ven como algo extremo la decisión de no poder asistir al baño durante hora y media entre cada clase.

Las y los jóvenes han encontrado en las redes sociales un medio para emitir opiniones que remiten a sus propios pensamientos y vivencias. Por otra parte, algunas opiniones se ocultan en la fluctuación del tiempo y espacio virtual y logran impactar de lleno desde el odio y la discriminación de los cuerpos. Pero esa opinión ilimitada también puede constituirse en una *explosión de potenciales nombramientos*¹⁹ en la cual en términos de subjetividades juveniles se abre paso a otras enunciaciones no contempladas en el instituido de la gramática escolar, por ejemplo, otros modos de nombrar y reconocerse.

¿Cómo se presenta el deseo de aprender si la idea de enseñanza legitimada sigue siendo la transmisión unidireccional del conocimiento? ¿Cómo tener ganas si se pretende que ese aprender se de en la soledad y con los recursos personales con los que cuenta cada uno? Consideramos que muchas veces la falta de confianza y reconocimiento de las potencialidades de jóvenes, resulta en las escuelas, en la mera derivación a la responsabilidad individual en el acto del aprendizaje.

En una de las entrevistas realizadas un joven critica la denominación a partir de la cual se las/os identifica desde el discurso adultocéntrico como “la generación de cristal” sosteniendo que quienes así los identifican son racistas, homófobos, discriminadores y, por tanto, presentan un gran enojo por su potencialidad -como generación- para colocar temas en agenda y denunciar actos opresivos. Llamar “generación de cristal” a jóvenes de esta época imprime la búsqueda por su colocación en un lugar de fragilidad o vulnerabilidad, sin pensarse la potencia que ambas características representan en términos de resistencia política (Butler, 2014)

Las/os jóvenes se aburren y no tienen ganas de aprender en la escuela, pero si en otros espacios. El desenganche del que habla Kessler (2004) sucede en la institución escolar; sin embargo, en las redes sociales muchos/as han encontrado un espacio de encuentro, expresión y denuncia.

Plataformas como Tiktok e Instagram -ya no Facebook porque apunta a otra generación- no se utilizan a los fines de mostrar tan solo una estética hegemónica y visualizar una felicidad ficticia. Estas redes se constituyen también en medios para socialización de aprendizajes, versando entre dudas compartidas y la búsqueda de información para una autonomía progresiva.

¹⁹ Nos referimos a enunciaciones de cuerpos no binarios o cuerpos trans que comparten sus experiencias cotidianas, en algunos casos de transición con transformaciones corporales. Asimismo diversos modos de experimentar y vivir la sexualidad, el deseo y goces, que también se expresa en prácticas cotidianas y en las redes. Por último, a acciones que en la trama escolar reconocen otros cuerpos posibles, no solo sexualizados, sino también, en la interpelación a binomios categoriales como el normal- anormal.

Muchas/os jóvenes encontraron en estas redes y plataformas un sentido de pertenencia, después de todo, la escuela que materializa tiempos y espacios fijos, no ha logrado despojarse de una idea de enseñanza canónica, para reconocer que estos/as educandos/as no quieren ser “promesas del futuro” sino serlo aquí y ahora²⁰.

En sus narrativas y experiencias expresan el escaso intercambio intergeneracional, el cual impide la comunicación y con ello acceso a información sobre cuidados del cuerpo, vínculos, estereotipos de género, ideas del futuro, uso de las redes, entre otros:

Cuando los adolescentes son vistos solo como educandos, se desenfoca su integralidad personal y social. Pasan a ser evaluados, calificados y reconocidos en virtud de su capacidad de ser exitosos dentro de la propuesta del sistema escolar. La no adecuación adolescente a dicha propuesta conlleva la descalificación y es la vía (voluntaria o por expulsión explícita) a la salida del sistema (Krauskopf, 2001, p.11)

Como sostienen Chaves (2005) y Duarte (2012) se parte de una perspectiva adultocéntrica que no reconoce la condición juvenil y que habla del joven como inseguro de sí mismo, incompleto, desinteresado, desviado, victimizado, rebelde (Chávez, 2004)

Nos preguntamos, entonces ¿Cuánto se ha explorado la (s) experiencia (s) juvenil (es) para pensar las prácticas del sistema educativo? ¿Cómo rescatar subjetividades juveniles en acercamiento a sus experiencias?

Larrosa (2003) sostiene que:

La educación tiene que ver siempre con una vida que está más allá de nuestra propia vida, con un tiempo que está más allá de nuestro propio tiempo, con un mundo que está más allá de nuestro propio mundo, querríamos que los nuevos, los que vienen a la vida, al tiempo y al mundo (...) pudiesen vivir una vida digna, en un tiempo digno, en un mundo en que ni de vergüenza vivir (p.2)

²⁰ No queremos decir con esto que la escuela deba desaparecer como institución. Consideramos que esta se constituye en un espacio de encuentro, socialización de saberes y construcción de vínculos socios afectivos. Espacio para aprender y para ser con otros. Sin embargo, resulta menester resaltar estas opiniones de estudiantes que encuentran en los medios tecnológicos y plataformas digitales, nuevas definiciones sobre el saber y los aprendizajes. En tanto, configuran hoy día, otros modos de acercarse a informaciones, discusiones, etc. Por lo tanto, revisar la necesaria discusión sobre el uso de redes, el acceso a la información, entre otros, es una deuda pendiente y el ámbito escolar cuenta con las herramientas para asumirla.

Para el autor, el par experiencia-sentido permite pensar a la educación de otra manera posible, en esta línea, sostenemos que no tiene que ser una verdad para estos jóvenes que aprender depende de sus habilidades naturales en la soledad de un aula o una habitación. Tampoco que la educación debe ser sinónimo de “soportar aprender” en condiciones de incomodidad, falta de seguridad, incertidumbre y angustias.

El sentido que se instaura desde la escuela moderna es el de ser alguien competitivo eficaz y eficiente, un individuo que puede solo y según sus méritos. No es raro entonces que estos jóvenes busquen otros sentidos y reconocimientos en sus experiencias en las redes, queriendo ser conocidos y re-conocidos por otros. Si las legitimidades y no legitimidades de los cuerpos se crean históricamente (Galak, 2020) basadas en estéticas de belleza, en binarismos de géneros y en sexismos del consumo, no resulta impensado que se sufra con miradas externas en la escuela, buscando pasar desapercibidos en el ámbito escolar.

Según Larrosa (2003) es menester cargar de legitimidad a la experiencia y sus lenguajes, esto nos lleva a pensar en la importancia de visibilizar malestares y fijar aquellas resistencias juveniles entendiendo que esa experiencia es siempre con otros y ese ser - parafraseando a Larrosa- es incalculable. Va más allá de nuestros saberes y se vincula a la emoción, a las pasiones.

La búsqueda de un buen vivir, el desafío de resignificar la educación en términos del contexto, así como la apuesta a recatar la experiencia desde una mirada crítica, se plantea desde un acercamiento a experiencias juveniles, preguntándonos sobre los distintos modos actuales de negociar y resistir a gramáticas y dispositivos escolares.

Hannah Arendt sostiene que “la actividad de pensar no puede ser el privilegio de unos pocos, se trata de remontarse a las experiencias educativas más que a las doctrinas sobre la educación” (pag.39) Es decir, en el encuentro con otros y en la conflictividad de ese encuentro, se abre la posibilidad de nuevos modos de pensarnos y vincularnos.

Para Arendt (1996) es necesario mirar la crisis de la educación “como un momento de manifestación de las fragilidades inherentes al proceso educacional” como “un espacio en que la tensión y el carácter conflictivo resultan del cruce entre los que llegan, los nuevos, las diferentes miradas, los nuevos modos de ver el mundo” (Assis en cita a Arendt, 2007)

El escaso acercamiento a la experiencia educativa en el escenario escolar cotidiano coloca una barrera al momento de dar lugar a una reflexión crítica que dé lugar a otros modos de estar y de aprender. En este sentido, las intervenciones al interior de la escuela pueden ser

pensadas desde dos lugares: colocando a los y las jóvenes en los horizontes de la intervención o bien revisando la práctica profesional desde la propia desconstrucción.

En palabras de Pérez Orozco (2014):

No hablar de otros sino de procesos de los que formamos parte, hablar de lo que sucede y nos sucede. Pensamiento colectivo como manera de construir lo común no como sumatorio de individualidades, sino como sujetos con cuerpos e identidades, diferencialmente posicionados en una red de interdependencia (p.64)

En este sentido, consideramos que las trayectorias vitales de los y las jóvenes en sus vidas cotidianas están colmadas de desigualdades que, si bien ellos enfrentan colectivamente desde una lógica de lo común, requieren de un enfoque intergeneracional e interseccional. Es decir, una unión e intercambio entre el mundo adulto y el juvenil teniendo presente que es necesario el reconocimiento a las juventudes y la participación de los adultos, en aquellos movimientos y conquistas en las que los y las jóvenes ocupan un lugar central. Asimismo, es menester revisar la noción de lo común en escenarios cotidianos en los que la inclusión de las diversidades es pensada desde la alteridad y la tolerancia a la diferencia, anudándose de manera tensional una diversidad que es considerada sinónimo de diferente, anormal, incapaz. En este espacio de disputas políticas la pregunta sobre lo que nos ocurre en el entre de la inclusión es primordial para pensar a la educación como espacio de encuentro, de conversación y escucha activa (Skliar, 2009, 2013)

Cada uno de los vicios modernos que nos trasciende en pensamiento y acciones son los que niegan opresiones de clase, etnia, género, entre otras, centrándose en intervenciones que descartan la experiencia vivida. Estas prácticas y modos de pensar al mundo, se asientan en una lógica capitalista, patriarcal y colonialista que sienta las bases de los procesos de exclusión y legitimación de desigualdades persistentes en la escuela, como en otras instituciones.

Consideramos que la institución escolar, como institución moderna, está impregnada de estas lógicas dominantes, por lo cual, la propuesta de Sousa Santos (2006) de trabajar desde una *sociología de las ausencias* encuentra caminos posibles para visibilización de aquello no dicho y oculto que reside en las experiencias juveniles, generando malestar y opresión, pero también sentado las bases para la interpelación y resistencia.

La modernidad según Boaventura de Sousa Santos (2006) presenta tres monoculturas que producen ausencias; la *monocultura del saber* que privilegia el conocimiento científico

por encima de otros; la *monocultura en escala dominante* que considera a lo universal como lo superior descartando la experiencia local y; la *monocultura del tiempo lineal* que en la eliminación de la experiencia reconoce un único tiempo que no es conflictivo sino lineal y aparece arraigado a la idea de progreso asegurado.

Si analizamos cada una de estas monoculturas en el campo educativo podremos observar que se presenta un encasillamiento del saber hegemónico con una idea de aprendizaje que se reduce a la trasmisión de conocimiento de manera unidireccional en el aula, sin considerar otras temporalidades, saberes o modos de aprender. No se considera un acercamiento a las trayectorias reales sino a las teóricas que se reducen a los rasgos principales de la organización escolar tradicional (Terigi, 2014, 2015) Esto último se vincula con la linealidad del tiempo en la preocupación por la gradualidad y anualización como principal organizacional temporal de la escuela moderna.

Podemos decir, que entre gramáticas y formas escolares se recrudece esa modernidad y cobra fuerza en aquellas prácticas y discursos que continúan ligando la educación a una idea de méritos personales e individuales y a la noción de prevalencia del individuo por encima de lo colectivo. La escuela como institución de la modernidad ha enfrentado transformaciones que son claves para reflexionar sobre experiencias educativas. Esto se debe a que se vio en la necesidad de readecuar sus tiempos, espacios y prácticas -modo en que ejerce su disciplinamiento- para garantía de normalización de conductas y discursos.

Los y las jóvenes que recibe hoy la escuela no son los mismo que recibía en otras épocas- esto no es una novedad- lo que resulta interesante es el modo en que la institución escolar readeculó y continua readecuando sus mecanismos de control sobre los cuerpos a partir de la puesta en práctica de técnicas minuciosas “que sirven para encauzar conductas además de sustentar y posibilitar la creación de reglamentos minuciosos que constituyen la racionalidad técnico económica” (Urrasco Nogales, 2013, p.155)

Arrodillar a educandos sobre el trigo a modo de castigo, colocarles orejas de burro y ubicarlos en un rincón para exponer su falta de conocimiento; atar una soga al cuello desde la mano izquierda para que sean diestros en la escritura, o el maestro que rompe el libro de poesía en la película *The Wall* de Pink Floyd, no son imágenes que nos encontremos hoy en una escuela del S.XXI.

Si bien el modo en que los cuerpos habitan la escuela implica obedecer ciertas reglas e incluso los/as jóvenes viven estas con pesar respecto a la insistencia en cómo deben

moverse, vestir, hablar, se presentan interesantes transformaciones en los modos de gobernar estos cuerpos escolares y juveniles.

Foucault (2002) en el paso de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control reconoce que esa escuela moderna que ejercía el poder desde el castigo directo sobre los cuerpos va virando hacia nuevos modos de ejercicio del poder. Aquí ocupa un lugar central el universal en el que todos y todas debemos ser iguales, y cumplir en mismo tiempo y forma las demandas escolares, portando habilidades y capacidades que recaen en la responsabilidad individual. Es decir, desde una lógica meritocrática, aprende quien se esfuerza y hace méritos y, asimismo, aprende quien naturalmente cuenta con capacidades y habilidades innatas.

Una de las racionalidades que cobra más fuerza en la actualidad es la de riesgo y el miedo a quedar excluido; en las entrevistas jóvenes manifiestan que la asistencia a la escuela no parte del deseo por aprender sino de la obligación de ser alguien el día de mañana *“Si no vas a la escuela no sos nadie” “Hasta para barrer la vereda necesitas secundario” “Los pibes que no terminaron están en la esquina, yo los veo, voy, pero no quiero terminar así”*.

Asimismo, la racionalidad del miedo se vincula fuertemente a la del consumo, este joven que hoy es reconocido como objeto del consumo principal, hace que muchos se reconozcan y construyan identidades según el acceso a bienes materiales, es decir, valgo por el celular o ropa que tengo, pero además construyo un grupo de pertenencia según este acceso a bienes.

Cada uno de estos elementos, además de los lugares y entornos que frecuentan, determinan para ellos y ellas fronteras simbólicas, que se viven desde la competitividad y en absoluta soledad cayendo sobre cada uno la responsabilidad de no quedar por fuera o excluido. Este miedo que se conjuga con la frontera simbólica y la carga subjetiva enfrenta a estos jóvenes a la continua idea de poder *“Caer, ser un reventado, un vago o un peligro”* según sus propias narrativas. Ellos mismos establecen una mirada sobre quienes siendo jóvenes viven estos “peligros” y “exclusiones” sin poder encontrar una puerta de salida y siendo responsables de tales situaciones.

La institución escolar no solo refuerza estas racionalidades neoliberales en los veredictos de enseñanza (Kaplan, 2015) o juicios profesoriales (Bourdieu, 1975) sino que los medios de comunicación y las redes sociales reproducen también juicios y discursos que distinguen “escuelas bien” de “escuelas bomba” o “chicos bien” de quienes no lo son. Se refuerzan modos de dominación desde enunciaciones y racionalidades que conjugan

escuela, medios de comunicación, redes sociales. Espacios de socialización que escapan a la dinámica escolar porque no son incluidos en su cotidiano o no se problematiza su impacto en la experiencia escolar y juvenil.

Antes importaba que se cumpla la norma y ajustar la conducta a esta, hoy en sociedades de control el problema es menos la norma y más el miedo y la ignorancia “dos estrategias en la que se han apoyado los regímenes de poder saber para configurar dispositivos y racionalidades acerca del cuerpo” (Mallarino, 2013)

Como refiere Nobile (2020) “hace más de 10 años se instalaron discusiones sobre el formato escolar en el campo de la investigación socio educativa argentina” (p.1) Si bien se utilizan distintas nociones para referir al núcleo duro de la escuela o caja negra como la llama Viñao Frago (2008) Queda claro que ese mundo es rígido, pero a la vez maleable, que genera malestares, pero también certezas que dejan cómodos a muchos.

La forma escolar (Vicent, Thin y Lahire, 1994) es definida como “forma de socialización escolar que emerge en la modernidad y se expande más allá de los límites del edificio escolar, irrumpe de modo dispar, a veces con periodicidad aleatoria y sin duda en condiciones desiguales” (Nobile, 2020, p.1)

La pandemia ha desenmascarado esa forma escolar, la implicancia subjetiva en la sensación de desconcierto, angustia y desolación por parte de niños, jóvenes y adultos, no es el resultado lineal y directo de no estar dentro de la escuela, sino de sentir que los cuerpos y mentes quedan librados a temporalidades y espacialidades fluidas y diversas que nos hacen sentir incómodos, al tener que repensar como organizarnos sin la automatización de lugares, tiempos y prácticas.

La forma escolar se presenta por tanto como una textura de los mandatos modernos posibilitando el desencadenamiento de prácticas y sentidos neoliberales, que garantizan la producción y reproducción de las desigualdades, trazando horizontes entre un nosotros y un ellos. Aquellos/as que reclaman que sus hijos/as permanezcan en las escuelas, con docentes que portan el deber de educar más allá de todo contexto y condición de trabajo, incluso a costas de exponer sus vidas y la de sus familias.

Por otra parte, están aquellos/as para quienes ese estar y permanecer en la escuela es sinónimo de habitar una escuela acotada (Saraví, 2015) que ni en la pre pandemia, pandemia e incluso pos pandemia, ha podido garantizar la integralidad y seguridad de los grupos que recibe. Más allá de la pujanza de los agentes educativos que resignifican sus prácticas para garantizar acompañamientos y alojar en dichas condiciones, desde el afecto y el cuidado.

En una entrevista realizada en 1977, Foucault centra su preocupación en los modos en que las relaciones de poder trascienden los cuerpos; es decir, no importan tanto la disputa por el poder y quien lo tiene y ejerce, sino más bien el modo en que ese poder trascendiendo los cuerpos puede instaurar formas de decir, hacer y pensar sin siquiera necesitar consentimiento alguno:

entre cada punto del cuerpo social, entre un hombre y una mujer, entre una familia, entre un maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe, pasan relaciones de poder que no son la proyección pura y simple del gran poder soberano sobre los individuos; son más bien el suelo movedizo y concreto sobre el que ese poder se incardina, las condiciones de posibilidad de su funcionamiento (...) para que el Estado funcione es necesario que haya del hombre a la mujer, del adulto al niño relaciones de dominación bien específicas que tienen su configuración propia y su relativa autonomía (1977, p.4)

Si pensamos en desentrañar la dimensión relacional que se pone en juego en los formatos escolares, es menester buscar en las fisuras -líneas de fuga en palabras de Deleuze y Guattari- que dan lugar a lo nuevo a partir de la interpelación de sentidos y elementos que constituyen a los tradicionales dispositivos escolares.

Si hoy la discusión se centra en la universalidad y la inclusión educativa, postulando nuevos formatos que contienen modos de estar y aprender alternativos al modelo tradicional, es porque hay un desplazamiento específico en los modos en que circula el poder en cuerpos y mentes, dentro y fuera de la escuela.

Como dice el fragmento de Foucault, el problema no sería tanto revisar como el Estado a partir del dispositivo escolar busca homogeneizar o encauzar a una población, sino más bien preguntarnos cómo cada uno/a de nosotros/as, hasta en nuestras propias apuestas novedosas en aquel suelo movedizo, garantizamos que algo funcione, perpetuándose, con tensiones y relativa autonomía. Como dice aquella canción de Fito Páez: “pensar en que algo cambie para no cambiar jamás”.

3.3. Cómo acercarnos a las experiencias en la dinámica escolar

Como venimos trabajando la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2002) da cuenta de prácticas y racionalidades que son producto de la historia y que todos y todas internalizamos en el marco de la escolarización. Esta persiste a lo largo del tiempo por su

eficacia simbólica, aquello que hace que adultos/as niños/as y jóvenes estén expectantes al comienzo de clases para organizar su cotidianidad, situación que se vio interrumpida frente a la medida excepcional de aislamiento obligatorio en pleno escenario de pandemia. Docentes, jóvenes y cada familia saben cómo debe funcionar una verdadera escuela, tienen claro cómo moverse en sus tiempos y espacios, de hecho, hasta marzo de 2020 cada actor/actriz, sabía la tarea que le tocaba realizar en términos educativos: enseñar, aprender, ayudar con los deberes, entre otros roles que se vieron modificados a partir de la nueva organización de la enseñanza en entornos virtuales.

Más allá de estos cambios, hay aspectos de la gramática que prevalecen en el escenario actual, por ejemplo, las diferencias que el sistema educativo presenta para cada nivel.

El nivel primario se caracteriza por un currículum estructurado anualmente, la agrupación por edad y nivel académico, el trabajo en un espacio reducido autocontenido llamado aula y estudiantes que se apropian del currículum. En cambio, la educación secundaria está ligada a créditos académicos, cinco periodos a lo largo de una semana alrededor de cincuenta minutos y distintos profesores a cargo de cada unidad, teniendo cada materia un puntaje que varía en relación a la importancia que asume su contenido en asignaturas del campo universitario.

A pesar de los años esta organización continua vigente y de este orden de tiempos y espacios deviene el mal llamado “fracaso escolar” de la mano de la sobreedad y abandono escolar, también definidos como problemas educativos recortados a las capacidades y méritos del educando. Es decir, se centra el problema en el sujeto al prevalecer esa lógica moderna que legitima la homogeneidad de un grupo que aprende en los mismos tiempos y de la misma manera, sin importar entorno o contexto.

En los últimos años, lo que se pretende y pretendió modificar en la escuela secundaria ha sido su carácter elitista y excluyente y, por ende, el objetivo estuvo y está centrado en la integración de la diversidad. Se diseñaron por tanto en el marco de los proyectos políticos educativos nuevas formas de organización escolar que buscaron generar soportes para garantizar el aprendizaje de adultos y jóvenes. A partir de esto se crean las Escuelas de Reingreso, CESAJ, FINES²¹ como propuestas focalizadas sobre determinados sectores. El generar instancias de acompañamiento a las trayectorias llevó a la construcción del Plan Nacional de Educación Obligatoria (2009-2012) que garantizó cambios relevantes

²¹ En el Capítulo II se desarrollan los objetivos y alcances de dichos programas que constituyen a las políticas socio educativas de inclusión. En este sentido, revisamos las tensiones que estos presentan siendo formatos alternativos que en el binomio inclusiones excluyentes, reconfiguran intervenciones en escenario de profundas desigualdades.

en términos del régimen académico y el conocimiento del contexto en que se enseña a dichas poblaciones.

Si buscamos analizar las experiencias juveniles y sus trayectorias a la luz de los desafíos que presentan estas nuevas apuestas de ampliación y masificación, es necesario preguntarnos como transitan los y las jóvenes dichas propuestas y como sobreviven en medio de la ficción subjetiva que han internalizado respecto a una ilusión de libertad y de autosuficiencia propia de la modernidad.

El análisis, por tanto, debe centrarse en los “soportes gracias a los cuales los actores logran asumir el peso de la experiencia” (p.63) Según Martuccelli (2007) este es un problema a indagar, siendo que estos se constituyen en herramientas de análisis fundamentales si queremos desentrañar los vicios modernos presentes en las experiencias educativas.

Estos soportes según el autor, se clasifican en *invisibles*, es decir, aquellos que hacen sentir al sujeto sostenido desde el interior, el ser autónomo que se percibe autosuficiente por su propia acción, por ejemplo, la estrategia parentocrática (Van Zanten, 2008) de padres de sectores privilegiados que contando con mayor capital económico, compiten en la selección de circuitos escolares prestigiosos. Los *visibles*, que se vinculan a soportes estigmatizantes, como los que viven los sectores más vulnerables, aquellos que no pudiendo “progresar” por falta de méritos y autosuficiencia requieren la asistencia de otros, aquí podemos reconocer discursos del tipo “*encima que no estudian les tenes que pagar, a mi hija nadie le dio nada y estudia y trabaja*”. Y, por último, los soportes *confesables* que se expresan en el reconocimiento de carencias personales y apertura al cuidado de otros, allí la seguridad afectiva se constituye en un refugio.

En nuestra investigación la mayoría de estudiantes de las Aulas de Aceleración compartieron expresiones como “*siempre me costó*” “*ya no soy para el estudio*”. Inclusive en sus discursos se manifestaba una especie de controversia, al reconocerse como parte de una escuela que es para todos y todas pero que en lo real, termina brindando un servicio o mejores competencias a quienes deciden continuar estudiando.

El “seguir estudiando” se constituye en una especie de soporte simbólico que divide mundos y fronteras entre quienes “pueden” y quiénes no. En términos afectivos, el sostén lo representan en menor medida amigos/as y familiares y en mayor proporción la relación con preceptores. Esta figura ligada al cuidado y a la protección se reconoce en este referente que no solo los y las ayuda con la tarea, sino que también da consejos y conoce de cerca sus problemas personales.

Esto representa una cuestión importante en términos de dinámica escolar, en tanto, dicho soporte amortigua malestares y angustias que se tejen en el dentro y fuera de la escuela. Asimismo, expresa que, en algunos casos, en las prácticas pedagógicas, prevalece una preocupación centrada en la transmisión de conocimientos separada de la dimensión afectiva emocional.

Cabe resaltar, que cada soporte que aparece invisibilizado cobra visibilidad si se rescata y se carga de importancia a cada experiencia educativa. Volvamos a la historia de Maxi, su retorno a la escuela luego de años y la decisión de dejar de estudiar para ingresar al ejército. Su falta de reconocimiento, su desconcierto e incertidumbre al decir *“escribe en el pizarrón rápido y no entiendo la letra”* *“pasaron tantos años que creo que me olvide hasta como se escribe”* dan cuenta de que aquellos/as jóvenes que pertenecen a las poblaciones más vulnerables, en la mayoría de los casos, solo son recibidos/as por la escuela. En tanto, recibir no es sinónimo de alojar/cobijar, cuestión por la cual los soportes estigmatizantes continúan siendo los mismos: la meritocracia, el miedo a quedar excluido, la ignorancia, el “vaguismo”, es decir, cambian los formatos, al generarse una nueva oferta para finalización de estudios secundarios, pero los estigmas y mecanismos que organizan la dinámica escolar son los mismos.

Como trabajamos en apartados previos, los objetivos de inclusión en el marco de las apuestas de políticas socio educativas, encuentran ciertas tensiones en la pretendida idea de incluir a la diversidad. En este sentido, Baquero (2001) nos invita a reflexionar sobre dicha tensión a partir de una revisión de la categoría de educabilidad. Según el autor, se presenta cierta sospecha que recae en algunos casos sobre las familias, y en otros sobre los mismos educandos/as; versando entre problemas ligados a las capacidades y habilidades naturales para aprender y padres que no se hacen cargo de la educación de sus hijos/as.

Por esto, el autor reconoce tres maneras de plantear el problema de la educabilidad: la concepción clásica que la considera la capacidad individual de los sujetos para ser educados centrada en una dimensión biológica y natural de la inteligencia. La concepción que considera al contexto del aprendizaje y por ende, ve a la educabilidad como resultado esperado de un proceso de socialización. Y por último, la educabilidad como efecto de la relación niño-escuela, es decir, su interacción con dispositivos pedagógicos, un aprendizaje construido histórica y socialmente:

Esta postura parte de la concepción vygotskiana de zona de desarrollo óptimo, en esa se comprende al aprendizaje antes que como una capacidad

de posesión individual como el arreglo adecuado de una situación que permite el encuentro entre personas con sus características singulares (...) Aquí la educabilidad se piensa como delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la actividad educativa sobre sujetos particulares en situaciones definidas (Baquero, 2001, p.1)

Para Baquero (2001) la sospecha sobre el sujeto y su educabilidad natural “deja al descubierto un problema que continua vigencia en nuestras prácticas, la relación sujeto con el dispositivo de enseñanza propuesto” (p.3) presentándose el carácter político de los criterios que dividen trayectorias normales y atípicas en los procesos de enseñanza. En el marco de nuestra investigación, tanto docentes como algunos directivos pensaban el fracaso escolar vinculado a la familia y a referentes familiares considerados los responsables del “déficit educativo”.

“Si en tu casa no te enseñan que es saludable comer y estas todo el día solo, es obvio que vas a comer papa fritas y gaseosa todo el día. Si no te enseñan que hay un momento para estudiar en el día y otra para descansar, no vas a saber organizar tu tiempo”
(Profesora, EEST)

“La escuela puede enseñar y educar en valores, pero ya si en tu casa no se te explica que tomar algo ajeno que no te pertenece está mal, mucho no podemos hacer nosotros”
(Preceptor, EEST)

¿Están ambas posturas preocupadas por el contexto y entorno del educando? Consideramos potente la propuesta del giro contextualista que desnaturaliza el aprendizaje, centrándose en la experiencia educativa, revisando el dispositivo escolar y los postulados de la escuela moderna. La pregunta sobre el contexto en el que se aprende no recorta el problema al educando o a su madre que esta todo el día fuera trabajando y no puede dedicarle tiempo.

La importancia radica en reconocernos como protagonistas en la práctica educativa y en la dinámica del dispositivo escolar. Si uno vuelve a las narrativas de entrevistas, para ese preceptor y esa docente la situación no podría revertirse nunca desde sus prácticas. En este sentido, observamos que en muchos casos, no se considera la experiencia de los y las

jóvenes como un medio para revisar el cotidiano escolar y con ello las estrategias de intervención.

La psicología educacional (Baquero, 2001) es una disciplina que reflexiona sobre los cimientos de la escuela moderna para trabajar en su resignificación tomando como punto central de la intervención la experiencia escolar. Establece unidades de análisis para reflexionar sobre los problemas socio educativos desde las posibilidades de los agentes sin recortar el problema al sujeto. Consideramos que este enfoque contribuye a reflexiones sobre la intervención de trabajadoras sociales en el marco de los EOE, donde el pensar situado y la problematización del contexto son centrales.

El Trabajo Social en las escuelas, también experimenta -por momentos- esa cerrazón desde la naturalización, la desesperanza, lo extraño, lo incomodo; pareciera ser que cuesta un poco generar movimientos para no caer en *“las cosas siempre fueron así”* *“no tenemos herramientas”* o peor aún *“soportar el día a día con la sensación de estar atadas de pies y manos”*. El reconocerse como partícipes en estos procesos de aprendizajes juveniles, es también visibilizar que nuestras intervenciones se trazan en un contexto escolar en el cual ocupamos un lugar central en las tramas intersubjetivas y por ende, en la configuración de las subjetividades.

Las precariedades, vulnerabilidades y desventajas que acumulan jóvenes se manifiestan en las escuelas, con fuerza y mayor tenor, en el marco de los equipos en los que nos insertamos como profesionales. No es necesario sentarse a esperar que estas “caigan” en el EOE, sino promover dispositivos que busquen plantear estrategias que partan de aquello que está presente en las experiencias juveniles cotidianas. En los modos de estar y ser en la escuela, en la dimensión relacional y en las tramas fluctuantes del dentro y fuera, que incluyen otras y nuevas redes de socialización²² que asumen un lugar importante en el cotidiano escolar.

Consideramos, que las trayectorias educativas no podrán acompañarse y las estrategias y posibilidades se agotan, sin el acercamiento a las condiciones reales del contexto escolar y no escolar, en las que se ponen en juego, dinámicas institucionales y construcciones subjetivas. Una de las mayores fortalezas que presenta la intervención del Trabajo Social entendida como proceso teórico, metodológico ético y político, es el acercamiento y poder de nombramiento de las biografías y trayectorias vitales de los sujetos.

²² Nos referimos a las plataformas digitales, a la conformación de grupos de pertenencia por fuera del ámbito escolar. A la discusión sobre los medios de comunicación y la ficción de consumidores. Al uso de las redes sociales y la participación en organizaciones. Espacios de encuentro en lo público.

Desde la práctica profesional estas son analizadas en relación a las dinámicas contextuales e institucionales, condición sine qua non para revisar el modo en que los tránsitos educativos producen subjetividades específicas.

Preguntarnos sobre cómo operan inclusiones excluyentes naturalizadas en el escaso reconocimiento y nombramiento de corporalidades en la escuela y en la nula discusión sobre cómo se vive la experiencia escolar, traza algunas posibilidades para repensar la práctica profesional del Trabajo Social en las escuelas.

Sostenemos que las preocupaciones por cambiar los modos en que se organiza la escolaridad son el resultado de querer brindar una respuesta a problemas que indefectiblemente son producto de la organización de la escuela moderna: repitencia, sobreedad, fracaso, etc. La paradoja frente a tantas investigaciones que buscan transformar tiempos y espacios de la gramática escolar, es que la experiencia educativa en pandemia deja entrever el valor colectivo que asume lo escolar más allá de la ficción moderna de la presencialidad.

Aparece la representación de la escuela como aquel espacio de fuerte convivencia que porta la potencialidad del encuentro con otros, es decir, abre la posibilidad de ser-sentirnos aliados/as al reconocernos en las resistencias y vulnerabilidades compartidas.

3.4. Narrativas corporales y resistencias juveniles en la escuela

Duarte (2012) propone ciertos recaudos a tener presentes en el marco de las investigaciones con juventudes. En primer lugar, según el autor, es necesario partir de reconocer “el dinamismo y la infinitud en la construcción social de lo juvenil” (p. 117) centrándonos en los modos en que jóvenes experimentan diversas situaciones y en los distintos enfoques que constituyen a la perspectiva de construcción socio cultural de las juventudes.

En este sentido, comparte tres enfoques sobre juventudes; la construcción social de *tipo funcionalista* que entiende al ser joven ligado a experiencias de clase, etnia y género y que rescata el contexto y dimensiones económicas, políticas y sociales que se vinculan al modo de definir lo juvenil. Este enfoque según Duarte corre el riesgo de reducir el análisis a como se es joven o se espera serlo, si se cae en una visión adultocéntrica.

Por otra parte, la construcción social de tipo *culturalista*, que enmarca al sujeto en una cultura juvenil, con producciones culturales propias e identidades conformadas a partir de subculturas, algo que corre el riesgo de dejar por fuera condiciones de existencia, contexto, etc. Y, por último, construcción social desde *lo generacional*, que se constituye

en el más reciente de los enfoques de juventudes y parte de una perspectiva histórico social interrogándose por las relaciones intergeneracionales, buscando desnaturalizar conflictos entre generaciones, entendiendo estos a la luz de épocas y culturas (Duarte, 2012)

Desde estos cuidados epistemológicos, el autor refiere que para un análisis de las experiencias juveniles es necesario desnaturalizar el modo en que la noción de adulto representa el “deber ser” para los jóvenes y “ordena lo adulto como lo potente, valioso y con capacidad de decisión y control sobre los demás, situando en el mismo movimiento en condición de inferioridad y subordinación a la niñez, juventud y vejez” (p.120)

Duarte define al adultocentrismo como “sistema de relaciones económicas y políticas institucionales y de un imaginario de dominación de las sociedades capitalistas y patriarcales que al ser develadas como tales aportan en la mejor comprensión de las dinámicas sociales” (pag.120) Por lo tanto, una de las mayores apuestas en el acercamiento a las experiencias educativas juveniles es hacer presente los múltiples modos en que opera el adultocentrismo, entendido como mecanismo de opresión que trasciende al campo educativo, entre otros.

Como refieren investigadores especializados en la temática no existe una única forma de ser joven y esto se observa claramente en la heterogeneidad que asumen las trayectorias juveniles. Sin embargo, como especificamos anteriormente, el ideal de homogeneidad de la escuela moderna coloca especial resistencia al reconocimiento de esta heterogeneidad y con ellos a las múltiples experiencias y modos de vivir las juventudes.

En las entrevistas realizadas a jóvenes aparece en sus relatos una distinción tajante entre lo que ellos y ellas piensan y viven y los modos de pensar y ser de los adultos:

“Los adultos son muy cerrados si les vas dentro de todo con una idea medio revolucionaria al hablar de...no sé... soy feminista, hay adultos que llegan a insultarte y eso pone trabas porque, primero está la libre expresión y si yo quiero hablar lo puedo hacer, y segundo, se me está limitando como persona en mi forma de hablar. Además, en la escuela se fomenta mucho la obediencia exacta sin ningún tipo de queja, es como ‘obedeciendo con los ojos cerrados’ el mayor obstáculo no son los adultos misóginos, es cualquier adulto que limite este tipo de cosas” (Milena, 16 años, ETT)

Se presentan dos aspectos en el relato de Milena, por un lado, el hecho de que los adultos limiten directamente sus prácticas y lenguaje -en tanto hace referencia al uso de la “e” en

pronombre-. Por otro lado, reconoce cierto “cierre” a cualquier pensamiento revolucionario.

Duarte (2012) sostiene que los miedos son una de las emociones que viven los jóvenes frente a la mirada de sus padres y el estigma que recae sobre sus modos de pensar y vivir vinculados a la elección sexual, consumos o formas organizativas. Como parte de nuestros hallazgos, consideramos que lo que aquí se pone en juego a nivel emocional, es la necesidad de comunicar, de poner en palabras, de decir. Se deja entrever en los relatos juveniles la necesidad de hacer visible, de ser escuchado y “*que me reconozcan*”, poniendo sobre la mesa “*lo que me pasa*” y aquello con lo que me identifico.

El famoso choque generacional, no es en sí un choque sino un intercambio con tramas complejas, donde el famoso cimbronazo se convierte en una vía para que jóvenes logren dar lugar a lo no dicho, en la búsqueda de la conversación. Esto no quiere decir que el miedo desaparezca o no este latente, sin embargo, es remplazado sutilmente, por la necesidad de un reconocimiento y de que “sepan como soy y quien soy” disputándose el lugar de la comunicación a partir de la escucha activa.

En entrevistas adultos/as coincidieron en que las mayores problemáticas que enfrentan los/as educandos/as son la soledad y la falta de escucha, esto se expresa en frases como “*el problema es que están muy solos*” “*nadie habla con ellos, nadie los escucha*”.

En cambio, los y las jóvenes reconocen haber establecido diferentes redes sólidas que no se recortan al ámbito de lo familiar o privado, sino que se expanden en lo público.

Estas tienen que ver con la identificación ideológica y política con luchas vigentes, como el feminismo, los cuerpos y las juventudes disidentes, sus pasiones. Se reconocen como parte de una red más amplia de espacios y temporalidades que trascienden las acciones concretas en instituciones y se vivencian en el reconocimiento de un nosotros y de estar siendo jóvenes hoy:

“Ser joven hoy es entre difícil y no tan difícil. Siempre las generaciones pasadas piensan que nuestra generación es vaga o algo así, pero siempre fue así, en la generación anterior siempre se piensa que la nueva tiene una dificultad que la otra no tenía. Nuestra generación tiene muchas posibilidades para hacer cambios, muchísimas, por ejemplo, se está trabajando en la diversidad mucho, si bien falta pulir cosas. También están las cosas malas de nuestra generación, pero entre esas dos, nos subestiman o tienen razón o se equivocan completamente” (Sebastián, 17 años, ESS)

Observamos un claro movimiento o desplazamiento en los modos en que se representa a las juventudes en términos discursivos. Si bien prevalecen discursos adultocéntricos que expresan lo que Mariana Chaves (2005) define como la juventud negada y negativiza, en tanto se niega su existencia y experiencia. El lugar de un nosotros en el ámbito escolar - del que participan docentes, EOE, equipos directivos, preceptores, auxiliares- es reconocido por el mundo adulto y el juvenil como espacio compartido.

Se manifiesta una idea de *“la escuela somos todos y todas”* y en ese ser juntos, ambos mundos -juvenil y adulto- se unifican en la famosa frase del Indio Solari *“Fijate de qué lado de la mecha te encontras”*. Se separan con claridad enfoques y posturas ideológicas y su enfrentamiento: feminismo y patriarcado, adultocentrismo y movimientos juveniles, reconociéndose múltiples modos de discriminación y opresiones que hoy se recrudecen y debemos *“enfrentarlos juntos”*.

Esta idea de un joven que participa, se rebela y resiste está impregnada del acompañamiento de adultos, donde los y las jóvenes negocian con la gramática escolar y con los agentes educativos, cuestiones que van más allá de la norma y buscan traer nuevos sentidos, disputando tiempos espacios y corporalidades en el ámbito escolar.

El shortazo es parte de interpelar reglas de vestimenta, pero es también dar lugar a una modificación en las desigualdades de género en los modos en que esa vestimenta se piensa ligada a cuerpos sexualizados y femenizados en la dinámica escolar.

Algunos adultos son reconocidos por estos como quienes desde lo vincular afectivo hacen que ciertos malestares escolares se vivan con menor peso y comiencen a alivianarse:

“Fabi el preceptor es re comprensivo, te habla, te entiende, sabe que estamos muchas horas y nos cansamos, si faltas te pregunta, pero te entiende y te dan una oportunidad.

Los profes también, cuando podés volver a rendir o hacer un trabajo practico”

(Agustina, 15 años, ETT)

“Hay profesores que no se enfocan solo en la nota, les importa más que aprendamos. Por ejemplo, el profesor de construcción ciudadana nos enseñó sobre el Che Guevara, de la Segunda Guerra Mundial, se enfocaba en hechos y personas en la historia. Nos hizo ver documentales, se notaba la pasión que le generaba enseñar” (Julián, 17 años,

ESS)

“La profe de salud comunitaria es re piola, un amor, nos enseña mucho de la ESI, nos ayudó a pensar en talleres con profesores desde una perspectiva de género para trabajar micro machismos, armamos una jornada por el 8M, pintamos pañuelos violetas y verdes, siempre nos ayuda” (Micaela, 16 años, ETT)

Las miradas hegemónicas que responden a juicios represivos de poder sobre la juventud (Chaves, 2005) están encontrando en esas uniones intergeneracionales un lugar de resignificación de la condición juvenil, pero también de la condición adulta.

Hay dos mundos que se unen desde lo social y un enfoque de derechos que busca hacer presente en la escuela dimensiones y opresiones que hace algunos años no tenían lugar en el ámbito escolar. Aquellas representaciones de juventud problema, desviada, peligrosa, incapaz, en la presente investigación aparece, por momentos, interpelada en nuevos modos de resistencias cotidianas que nuclean juventudes, experiencias escolares y escenario histórico social.

La cultura escolar, según Elías (2015) “se podría definir como los patrones de significado transmitidos históricamente y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales (...) compartidos en distinto grado, por las personas miembros de la comunidad escolar” (p.288) Esta cultura es dinámica y particular, en tanto, el ambiente, la forma en que se mueven los cuerpos, las prácticas y discursos, las interacciones y emociones de sus agentes, varían según cada escuela.

Es menester, resaltar que más allá del núcleo duro compartido en la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2002) la cultura escolar asume distintas formas conformando la dimensión identitaria de las escuelas, vinculado esto último a lo que acontece en su interior en marcos relacionales que reúnen a docentes, EOE, preceptores, directivos y jóvenes.

La relación *experiencia escolar-dispositivos escolares-desigualdades* opera en las escuelas a partir de la puesta en acto de estigmas y discriminaciones que profundizan padecimientos subjetivos; pero además, en gestantes desplazamientos sobre dichos modos de producción y reproducción de desigualdades.

Se presenta una relación tensional entre hostilidades y crueldades latentes en el ámbito escolar y nuevas formas de resistencia que penetran como línea de fuga (Deleuze y Guattari, 1980) en el dispositivo escolar, destellando rayos multicolores que alumbran “rincones oscuros” de la institución escuela. Se reconfiguran nuevas prácticas y se

contribuye a la configuración de subjetividades juveniles y adultas desde lugares diferentes a la anulación del otro, la autosuficiencia o el desprecio a lo diferente.

No es posible acercarnos a dichas experiencias sin considerar desde un enfoque intergeneracional la relación entre mundo adulto y juvenil, en tanto, dicha relación hace a la escuela. Las investigaciones sobre juventudes, largo tiempo se preocuparon por acercarse al mundo juvenil, desde la mirada adulta, a los fines de revisar dispositivos y estrategias de intervención.

En este sentido, consideramos que acercarnos a las trayectorias educativas implica, en primera medida, rescatar las voces juveniles para posteriormente yuxtaponerlas con prácticas y discursividades adultas. Resulta menester reflexionar sobre los modos en que dichas trayectorias desde las propias narrativas, llaman a los adultos a ser parte de la construcción de otros modos de ser y estar en la escuela.

Aquí, el acompañamiento, significa mucho más que acompañar, implica ser con otros, no desde lo individual (te acompaño, te ayudo, te informo) sino reconociendo a nuestras prácticas profesionales como parte nodal en la dinámica escolar y en las disputas que constituyen a los sujetos en lo biográfico y corporal. No podemos pensar nuestras intervenciones sin visibilizar que somos parte de un cotidiano en el que la hegemonía discursiva impone un único mundo posible (Pérez Orozco, 2014, p.43) y nos hace parte de opresiones, de vidas invivibles, precarias. No se trata de ver a los y las jóvenes como “otros y otras a los que le suceden esas precariedades y opresiones” sino de empezar a hacernos parte y cargo, de deconstruir para construir y de interpelarnos para interpelar.

¿Qué nos pasa a cada uno/a de nosotros/as con la gramática escolar? ¿Cómo experimentamos la pretendida inclusión educativa? ¿Qué emociones y prenociones se cruzan en nuestras biografías?

Al entrar a cada una de las escuelas estudiadas experimenté una sensación compartida, sentir que ingresaba a un mundo ajeno pero familiar. De no saber si quien me recibiría presentaría rasgos de una directora de escuela a la que uno siempre asocia a un personaje de película, donde este rol jerárquico ligado al orden y el control, se expresa en el modo en que esa persona viste, habla y recibe a un ajeno a la institución.

En cada escuela me recibió la directora, como mayor jerarquía y responsable, claro que antes el requisito fue que la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social evaluara mi plan de trabajo de investigación y otorgara el permiso correspondiente para poder ingresar, observar y entrevistar a los agentes educativos.

En primera instancia la dimensión burocrática administrativa se expresó fuertemente, ocupando el lugar central en esta lógica de los permisos para el ingreso a un lugar ajeno, un universo heterogéneo y común, vaya paradoja educativa. La disposición de tiempos y espacios del dispositivo escolar no solo sienta las bases para el aprendizaje (Grinberg y Lager, 2013) sino que además ordena cuerpos ajenos a la institución.

Esa idea de lo rígido normativizado es una percepción fuerte con la que cargamos respecto a la gramática escolar, parte de lo internalizado y hecho cuerpo en nuestras trayectorias. Divisiones de tiempos y espacios, para aprender, para descansar, para estudiar, para ser joven, para ser estudiante. Sin embargo, la inserción en cada escuela demostró lo contrario; el tiempo y los espacios comenzaban a adquirir gran flexibilidad en el día a día, las jerarquías mismas lo demostraban en los modos de moverse en la institución y resignificar su tarea.

Una escena es la directora parada en la puerta de entrada de la institución recibiendo a una joven con su hermano menor de unos 4 años de edad. Esta educanda consulta si puede entrar a clases con el pequeño, ya que en su casa no tenía con quien dejarlo. Podemos decir, que ahí mismo, en esta imagen, comienza a moverse algo en el orden de la gramática, lo rígido aparece incluso de manera tacita y al ajustarse a la norma se tensiona con corporalidades que muestran otro sentido de pertenencia a la escuela, demandando desde el deseo, otros modos de ser alojados.

Otro de los sacudones que me generó la gramática escolar en su suelo movedizo se vincula al modo en que los y las jóvenes viven “los surcos de la experiencia escolarizada²³” (Magallanes, 2016) Aquella imagen previa de jóvenes incómodos frente a una gramática rígida que les especifica cuando entrar al aula, cuando salir, cómo moverse, hablar y ser en la escuela, se esfumó rápidamente. Las corporalidades juveniles rondaban en base a otros criterios con cuerpos deseantes y gozantes que mostraban de ese modo, una nueva forma de resistencia a espacialidades y temporalidades de la escuela tradicional.

En horario escolar áulico algunos y algunas se encontraban con su profesor en el patio pintando un mural. Otras y otros se encontraban en la puerta del gabinete esperando ser atendidos por sus demandas personales; guardar algo en el armario de la trabajadora social, solicitar alguna galletita para la merienda, contar lo que había pasado con el chico/a que les gusta, o a la espera de algún que otro consejo.

²³ Para la autora lo biográfico, las experiencias placenteras leídas a partir de tránsitos vividos por escolarizados y no escolarizados, donde la idea de surco remite a “percepciones, resistencias, emancipación, dando lugar a análisis, abriendo “una sospecha” sobre esas experiencias placenteras en la vida escolarizada y no escolarizada”

Por otras escenas, aparecen jóvenes que transitan los pasillos y el patio contando que tendrán un ensayo en vivo de la banda que armaron con aquel preceptor que toca la guitarra y lleva instrumentos para enseñarles algunas canciones. Otros/as cuentan que se quedaron unas horas después de clase porque el vicedirector trajo el teclado eléctrico, e improvisaron el armado de tambores, con lo cual, siendo las 19:00hs siguen al ritmo de la música en un salón de la escuela que da al patio.

Se observan en la entrada jóvenes que llegaron una hora antes a la escuela, como también un grupo que asistió temprano a pesar de saber que ingresaban más tarde por la ausencia de un profesor *“me quedo en la entrada sino profe”* exclama una de las jóvenes a la trabajadora social. Los pañuelos violetas con la consigna Ni Una Menos están regados por el piso del patio de la escuela, siendo la hora de la asignatura Salud Comunitaria, ya que utilizan el tiempo del recreo para continuar pintando y de paso colgar algunos carteles por conmemoración del día 8 de marzo.

Podemos seguir enumerando infinitos modos de moverse en la escenografía escolar, que dan cuenta de temporalidades que se reconfiguran demostrando a cualquier ajeno a la institución que aquella gramática tradicional está en movimiento y se hace cuerpo (s) y nueva (s) subjetividad (es) al andar.

Como sostiene Ulloa (2018) son vinculaciones que pasan desapercibidas en los dispositivos materiales y anónimos, hemos observado el modo en que estas se hacen lugar desde la dimensión de lo vivido, de lo encarnado y entrañado.

Como dijimos previamente, las racionalidades corporales están vinculadas a las discursivas que se performan históricamente y hacen que algunas prácticas se naturalicen (Mallarino, 2012) Empero, podemos observar nuevos sentidos y prácticas que se configuran en la escena escolar. A modo de ejemplo, nos encontramos con la situación de una directora, que refiere que por reglamento no puede dejar entrar a una joven con su hijo a la escuela, pero, sin embargo, sostiene:

“La dejo igual, no puedo dejarla volver a la casa, sino no termina más, está en el último año, yo sé que si esto salta chau, pero bueno, me hare cargo”

Aquella relación saber-poder que en el dispositivo escolar legitima como debe actuar esa joven y esa directora, entra en disputa. Como mencionamos en capítulos previos, prevalecen aspectos del núcleo duro del dispositivo escolar moderno, sin embargo, las lógicas que lo legitiman chocan de lleno con cuerpos que se manifiestan como

herramientas de lucha (Galak, 2020; Mallarino, 2012; Bidaseca, 2015) Entrando en acción otros sentidos y racionalidades que reconocen que el aprendizaje, para hacerse posible, requiere del encuentro con otros, de la flexibilización de tiempos-espacios, de revisar los modos de nombrar, ser y estar en la escuela.

Las resistencias de los cuerpos juveniles se tejen en la escuela de manera desorganizada, fluctuante y ruidosa. Como sostiene Larrosa (2003) la resistencia es un acto de creación y de invención en el que se pone en juego la transformación pero también la gestación de algo nuevo. En este sentido, observamos que los modos de resistir a la gramática de la escolaridad presentan importantes diferencias según la modalidad y la ocupación de los espacios y tiempos puestos en juego.

En jóvenes que conforman grupos de las aulas de aceleración que funcionan en el turno *vespertino*, la dimensión simbólica establece amplias fronteras y distinciones entre los/as educandos/as, sobre todo en los contenidos que se enseñan y el modo de compartirlos. Aquí los jóvenes resisten de maneras muy diferentes a otras modalidades, y como mencionan Grinberg y Langer (2013), es menester establecer una mirada atenta que visibilice las formas de resistencia de escasa visibilidad, aquellas de los oprimidos, rechazados, discriminados, es decir, quienes sufren estigmas.

¿Cómo hacen estos jóvenes excluidos que retornan en otro formato, para resistir creando un tipo de subjetividad que se diferencie de los estigmas del fracaso, no reconocimiento, vagancia o incapacidad natural impuestos?

Según Grimberg y Langer (2013) prevalece en el campo educativo una contracultura escolar que es la que se presenta como cultura en resistencia (Giroux, 1983) el hecho de dormirse, aburrirse o “cachondearse”, dicen los autores, hace que los jóvenes dejen ver sus propias valoraciones y culturas que ocultan al momento de tener que insertarse en el mercado laboral (p.40)

Como sostiene Giroux (1983) no toda conducta de oposición tiene un fundamento político ideológico y se opone a la lógica de dominación de la escuela, empero, hemos observado, en algunos casos, una manera de resistir, en la apuesta por seguir intentando e insistiendo. El ímpetu por volver a la escuela a pesar de todo, incluso a sabiendas de que dicha institución los recibirá del mismo modo, sin ofrecer algo diferente en la historia de un joven con una trayectoria fluctuante, un “abandono” de años y una futura expulsión teñida

de abandono, nos lleva a reconocer en esas experiencias un modo de resistencia frente al gobierno de la pobreza²⁴.

A aquella gubernamentalidad neoliberal que reconoce como mayores problemáticas de la educación a la ignorancia y al riesgo, se enfrentan los y las jóvenes que disputan su retorno a la escuela. Lejos de querer romantizar esta situación y caer en un pensamiento reduccionista y adultocéntrico que recortaría los éxitos escolares a los méritos individuales; buscamos interpelar la política educativa inclusiva, visibilizando que muchos jóvenes apuestan a las nuevas ofertas y formatos escolares, sin encontrar certidumbres y seguridades en esas propuestas; además de sufrir nuevamente el rechazo y la falta de reconocimiento. Y, en medio de todo eso, es difícil resistir, ¿cuánto puede aguantar un cuerpo? se pregunta en el título de su filme Cesar Gonzales.²⁵

Si bien lo afectivo y el cuidado ocupan un lugar importante como nuevas prácticas aliviando algunos malestares cotidianos en el ámbito escolar, mucho no puede revertirse frente a educandos que transitan el aprendizaje en total soledad, teniendo que conformarse con el corto tiempo que les dedica algún/a profesor/a.

En otra línea de análisis de los hallazgos de la investigación observamos que los modos de narrar lo corporal (Galak, 2020) también han sido interpelados “modos concretos de mostrar cuerpos correctos ejecutando movimientos correctos²⁶” (p.2). Hay dos elementos que para Galak (2020) son constitutivos de la escuela moderna y de sus modales de estética sobre los cuerpos; la *homogeneidad*:

que se apoya en una universalización de significaciones estéticas, éticas y políticas de lo corporal, en donde la uniformidad es una palabra clave para pensar la educación de los cuerpos, especialmente en términos morales

²⁴ En el capítulo II desde una perspectiva foucaultiana, trabajamos a partir de la noción de Gobierno de la pobreza (Giavedoni, 2015) Considerada un modo de ejercicio de poder sobre determinada población, fundamentada en la racionalidad neoliberal.

²⁵ Cesar Gonzales es un joven escritor y director de cine cuya biografía está colmada de resistencia. Además de estar varios años en un instituto de menores sufriendo la violencia policial cotidiana, Cesar estudio en la UBA Filosofía y Letras y tiene publicados libros de poesía como “La venganza del cordero atado” y “Crónica de una libertad condicional”. En filmografía una de sus películas se titula ¿Qué puede un cuerpo? La cual desde el género de cine social nuclea experiencias cotidianas reales de violencia, discriminación, racismo, explotación laboral, entre otras. Cesar trabajó en esta película con vecinos de su barrio, y filmó la misma con un celular de manera muy casera, la crudeza que alcanzan las imágenes y sus ganas de compartir cuánto puede aguantar un cuerpo precarizado, explotado, oprimido, es realmente emocionante.

²⁶ Galak realiza una investigación sobre los modos en que la cinematografía como dispositivo sobre los cuerpos de la mano del cine informativo documental sienta las bases para comprender lo que quiere mostrarse como parte de una gramática de la corporalidad que registra y proyecta cuerpos de distintas maneras, concluyendo en una performatividad que nuclea lo visible, lo invisible y no -visible de las imágenes y cuerpos en movimiento. Algo que termina estableciendo distinciones sobre cómo ser cuerpo, que es lo bello, lo correcto, lo mostrable y lo ocultable, y como esto constituye subjetividades.

como método para la formación de las sensibilidades: ser homogéneo, ser normal, es claramente en la primera mitad del S.XX, un valor” (p.6)

Por otro lado, el autor reconoce a la *simultaneidad* como otra condición de la educación de y sobre los cuerpos donde todos hacemos lo mismo de igual manera. Estos aspectos en el caso de las experiencias escolares de nuestra investigación presentan una relación directa con la cuestión del género. Jóvenes que viven con gran angustia aquellas discriminaciones sustentadas en esta idea de ser, mostrarnos y vernos iguales, ocultando lo “anormal”, “repugnante”, “feo”, lo diferente.

Como especifica Galak (2020) la gramática corporal²⁷ acredita o desacredita desde la conjunción estéticas-éticas y políticas, tiempos-espacios y cuales “corresponden a usos legitimados en ellos” (p.) Los reiterados relatos de adultos de las instituciones que nos comentan que no pueden permitir que dos mujeres se muestren juntas en el recreo, mucho menos que aparezcan besos o abrazos entre los y las jóvenes.

La insistencia por regular la vestimenta de las mujeres, frente a la preocupación por jeans ajustados, remeras cortas y shorts. Asimismo, los modos de nombrar a lo diferente como sinónimo de especial y desprotegido, pensando al sujeto de la discapacidad, desde una mirada médico hegemónica recortada al diagnóstico (Danel, 2021)

Se percibe cierta incomodidad en relatos de adultos en el modo de nombrar a ese otro que también está en la escuela. Ahí lo considerado anormal impacta en subjetividades de jóvenes a quienes se “incluye” en la institución, sin verlos desde su condición de joven, anulando intereses, vivencias, sobresaltos, deseos y goces que también, configuran sus trayectorias.

Por otro lado, observamos que la división de tareas desde lógicas heteronormativas y sexo binarias se expresa con mayor fuerza, en la escuela técnica. Como sostiene Ana Guerrero (2019) es fundamental colocarse las gafas violetas para leer estas cuestiones que devienen de desigualdades de género que aparecen invisibilizadas en el cotidiano.

²⁷ Para el autor el cuerpo no es natural o biológico, no es algo que se nos adjudicó acabadamente, sino que se construye socialmente, en discursos y prácticas. Reducir el cuerpo a una cuestión biológica, cosificada o material quita la posibilidad de ver en este, alcances, en tanto, siendo histórico y político y por tanto “cultura encarnada” debemos acercarnos a este desde un enfoque relacional que desde el discurso lo incorpora a una cultura que el mismo hace posible. Gramática y narrativa corporal son nociones que remiten a estas formas y performance que devienen del cuerpo y en el cuerpo estableciendo modos de ser cuerpo, de ser lo correcto, lo bello, lo armonioso en contraposición con otros modos de ser y habitar nuestra corporalidad.

“No se puede usar short, pero lo jodido es que si ven a un chico con short le dicen cambiate, si ven a una chica los preceptores le dicen textual “estas provocando”. Es una técnica, si bien las pibas estamos más integradas hay cosas que todavía se sienten.

Hasta hace 5 años las chicas usaban guardapolvo, si no lo tenías, no entrabas a la escuela. Se nota en los profesores, se ve en las orientaciones, química no tanto porque siempre fueron los cursos de mujeres, pero electromecánica sí, por ejemplo, en taller hay cosas que no dejan hacer a las chicas, apuntan a que hagan otra cosa “(Milena ETT8)

Esto que sucede en la escuela técnica, también se vivencia en relatos de otras escuelas, por ejemplo, en aquella ubicada en la zona rural de La Plata. En tanto, en la organización de la dinámica de algunas de las familias quinteras, las adolescentes no continúan estudiando, debido al lugar que asumen en las tareas de cuidado y crianza de hijos/as en sus hogares.

Consideramos que este tipo de situaciones que constituye a las trayectorias vitales de estas jóvenes requiere de una lectura feminista, siendo que en las prácticas profesionales de las escuelas, también se hacen presente sesgos androcéntricos del régimen patriarcal. Los cuales, como sostiene Guerrero (2019) reproducen la ausencia de las mujeres en el mercado laboral, recortando sus prácticas y saberes al ámbito de lo privado, a lo doméstico y por ende, a los trabajos no remunerados.

Milena nos cuenta que va a estudiar ingeniería química, que no se imagina “*ni en pedo*” en la universidad porque le cuesta estar quieta; pero ve a sus hermanos mayores y “más o menos entiende como es”. Nos dice también que su mamá estudió dos años química y que le encantaba, pero tuvo que dejar porque nació su hermano mayor. Hablar de cuidados como dice Guerrero (2019) es hablar de mujeres, de tareas feminizadas y desigualdades persistentes. Milena como otras jóvenes entrevistadas en la escuela técnica, dice que su sueño es que la llamen de YPF ya que la escuela tiene convenio con dicha empresa y si tiene buen promedio podrían contratarla.

Sabemos que la posibilidad de que sea seleccionada una de las trecientas mujeres que compone una matrícula de mil estudiantes, son pocas o menores a las que tienen los 700 varones que asisten a la escuela. La distribución desigual de roles de cuidado, de tareas laborales, así como la ocupación de cargos jerárquicos implica un debate político en torno a la desigualdad. Como sostiene Aguilar (2019) “en las relaciones intergeneracionales o “ciclo de vida” la perspectiva de cuidados permite complejizar definiciones clásicas de

pobreza de ingresos a la par de herramientas de cuantificación, como las encuestas del uso del tiempo” (p.24)

Persiste una normalidad androcéntrica, heteronormativa y patriarcal que pone a jugar la relación privado público, en esas jóvenes que, realizando tareas de cuidado de hijos, hermanos y otros familiares, ven limitada su posibilidad de estudiar y de tener un trabajo remunerado.

Milena busca dar revancha a ese cuidado que debió ejercer su madre y marcó su trayectoria de vida. Incluso las preceptoras que hacen doble turno y según sus narrativas están cuidando a estos jóvenes como si fuesen sus hijos/as. Comprándoles un sándwich, acompañándolas en su embarazo; estas mujeres, en sus sentires sobre la práctica en las escuelas, consideran portar con un instinto materno que posibilita cuidar desde otro lugar:

“Y viste, una es mamá, ellos (por preceptores) saben cuándo las que tenemos que ir somos nosotras y no ellos” (Preceptora, EES)

Si bien, estas preceptoras y docentes en el ámbito escolar logran fortalecer lazos e incluso desde un encuentro intergeneracional, promueven la revisión de ciertos mandatos respecto al cuidado, femineidad, maternidad, entre otros. La forma en que se conjugan en sus prácticas diarias salario y distribución de tiempos (Aguilar, 2019) deja al manifiesto el lugar subalterno que asumen, en comparación con sus compañeros.

Como sostiene Bidaseca (2015) no es menor distinguir que no hablamos sólo de cuerpos, sino de cuerpos feminizados, encontrando algo que nos une en la vivencia de múltiples formas de opresión que se recrudecen según clase, etnia, etc. Cuerpos que pueden vivirse como herramientas de poder y de lucha enfrentando, por ejemplo, imaginarios sexistas que sexualizan cuerpos feminizados, como refiere Milena *“textual dicen que estas provocando”*.

La colonialidad del género (Bidaseca, 2015) no puede no estar presente en un análisis sobre las narrativas corporales en la escuela, en tanto, los discursos sobre lo “femenino aceptado” (Bidaseca, 2015) que legitima representaciones de cuerpos estéticamente bellos, dóciles, pulcros, obedientes contra cuerpos promiscuos, provocadores, sucios, transgresores, está latente en prácticas y discurso de la experiencia escolar juvenil.

Al preguntarse a una joven que cree que es lo que necesita para aprender en el marco escolar, responde:

“Fomentar menos discriminación a personas diferentes por su aspecto, personas con género no binarie, cosas así. Hay muchas personas que no son heterosexuales y les da cosa decirlo. Más que nada información, eso...que nos den información, porque todo el problema viene por la falta de información” (Carolina, 15 años, ESS)

Ahondando en los relatos juveniles se puede observar la fuerza con la que las y los jóvenes interpelan la gramática escolar, fuerza en el sentido estricto del término, con pujanza, con cuerpo. Plantean nuevas estéticas, nuevos modos de ser joven en la escuela y de ser con otros; saben que ser estudiante en esa gramática históricamente remitió a otras racionalidades y discursividades sobre los cuerpos. Pero trayendo sus experiencias juveniles nos muestran otras formas de vincularse en la escuela; la pregunta es ¿Cómo viven los adultos estos desplazamientos y la forma en que ellos y ellas resisten? ¿Qué lugar asume ahí la lógica administrativa burocrática que tanto peso tiene en la gramática escolar?

3.5. Habitar la escuela: ¿un espacio de lo común?

La manifestación de narrativas que reconocen que la escuela somos todos y todas, nos remite a preguntarnos sobre las limitaciones y posibilidades presentes en las intervenciones, al momento de trabajar en esta pretendida construcción de lo común.

Como refiere Rozas (2018) la relación entre cuestión social y políticas sociales se constituye en un eje teórico fundamental al momento de analizar las estrategias de intervención profesional en Trabajo Social. Por tanto, asumir el carácter complejo de la cuestión social en términos de las transformaciones acontecidas en el Siglo XXI nos introduce en la discusión sobre las desigualdades que “pasan a formar parte de la lógica de su funcionamiento en todas las esferas de la vida social” (p.1)

Como especificamos previamente la desigualdad no es solo un problema material, sino que instaure tramas subjetivas y simbólicas, fronteras que impactan de lleno en las experiencias juveniles. En este sentido, consideramos que la reflexión sobre los modos de habitar el Estado (Abad y Cantarelli, 2012) y con ello la escuela, posibilita visitar intervenciones al interior del dispositivo escolar considerando, que habitar es más que una ocupación física del espacio e implica interrogarnos sobre la dimensión ética del pensamiento estatal, haciendo posible nuevos sentidos y subjetividades estatales (Abad y Cantarelli, 2012)

Desde esta línea teórica y partiendo de un enfoque relacional para el análisis, resulta menester desentrañar aquella lógica burocrática administrativa, la cual se constituye como una de las características más rígidas del campo educativo.

En el caso de la presente pesquisa, en los relatos de entrevistados/as la descripción de la tarea institucional aparece ligada a los protocolos de intervención que orientan las prácticas a partir de guías de orientación escolar, disposición 2299/11 que especifica modos de abordaje del ausentismo; resolución 256 que remite a las prácticas en términos de acompañamiento de trayectorias; la disposición 587/18 que define la propuesta de trayectos flexibles en situaciones que requieren una personalización del acompañamiento de la trayectoria; y la disposición 76/08 que especifica el rol del orientador social en el campo educativo.

En términos de paradigmas emergentes, Oszlak (1977) sostiene que los estudios de la burocracia rescatan el contexto y la variable interna burocrática que se centra en límites y alcances “en tanto cristalización institucional del Estado, la burocracia se convierte en instancia conciliadora de intereses conflictivos y sus “adjudicaciones autoritarias” constituyen -en esta concepción- expresiones decantadas y representativas de los valores sociales prevalecientes” (p.15) Según el autor, la despersonalización de la organización administrativa es un punto central al momento de discutir el impacto que tienen las normativas en las intervenciones.

En este sentido, observamos que, en el campo escolar, la preocupación se centra la mayoría de las veces en la eficacia y eficiencia de la práctica y la necesidad de responder en tiempo y forma. Siendo la separación entre la dimensión política y la técnico administrativa, un problema al momento de construir la intervención profesional del Trabajo Social en el campo escolar. Esto se expresa en tensiones claras entre ser un mero ejecutor de la política o como dice Oszlak (1977) un representante puro de los intereses de la sociedad civil.

Es necesario considerar que la problematización de las intervenciones y los modos de habitar el Estado no deben recortarse a un único actor institucional y a su comportamiento en la dinámica interna burocrática; sino a la heterogeneidad de elementos constitutivos de la burocracia estatal. Considerando la correlación de fuerzas y conflictividad emergente según escenario particular, siendo la burocracia “arena de conflicto político donde se materializan procesos históricos y sociales” (Oszlak, 1977, p. 25)

La reflexión sobre el enfrentamiento a la lógica reduccionista de la burocracia estatal es un convite para visitar aquellos lugares de la intervención donde encontramos

restricciones, pero también posibilidades. Generándonos preguntas en torno a la dimensión técnico-metodológica y ético política de la práctica profesional, en la que podemos reconocer esta apuesta y búsqueda –en principio discursiva- que piensa a la escuela cómo espacio de lo común. En este sentido, dicho concepto, para Abad y Cantarelli (2012) implica conquistar un pensamiento estatal habitando el Estado y enfrentando cualquier lógica anti estatal que dicotomice la relación técnico-política.

En el marco de los hallazgos de nuestra investigación observamos que las profesionales que constituyen los EOE perciben y experimentan su intervención definiendo a la escuela como aquel espacio de lo común, resaltando que a esta se asiste para aprender, pero también para recibir algún tipo de contención.

La tensión principal se presenta en el ideal que subyace en torno a garantizar la arribada igualdad pensando a esta como sinónimo de lo común, sin reconocer que en esta habitan corporalidades que, como vimos en el apartado anterior, buscan distinguirse de aquello considerado diferente, incómodo y difícil de asimilar en el cotidiano. En este sentido, Ranciére (2007) sostiene que “la distancia que la escuela y la sociedad pedagogizada pretenden reducir es la misma de la cual viven y, por tanto, reproducen sin cesar” (p.9) Para el autor, cuando la igualdad representa la meta y no el punto de partida, esas desigualdades encarnadas, pueden perpetuarse.

Los EOE según lo establece la disposición 76/08 son los encargados de atender, orientar y acompañar a NNyJ para contribuir a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje²⁸. Cabe destacar que se ha generado una transformación crucial en este espacio con el desplazamiento de la denominación de Gabinete a Equipo de Orientación Escolar, entendiéndose al primero como “espacio donde se atendían problemas de aprendizaje y conducta de los estudiantes” (Erasquin *et, al*; 2017) a diferencia de la nueva noción de EOE donde incluso se continua debatiendo la necesaria diferenciación con aquella idea patologizante e individualizante del problema educativo.

Ha sido muy cuestionada la noción de orientación y la figura misma de Orientador Social desde una crítica al mandato institucional que dictamina orientar en conductas a los y las jóvenes y sus familias. Remanentes del modelo higienista y positivista de la intervención del Trabajo Social en las escuelas, fundamentado en la idea de orientar en conductas de higiene, pulcritud de los actos, entre otros aspectos.

²⁸ Disponible en [Disposición N° 76-08 Rol del Orientador Educacional \(abc.gov.ar\)](http://abc.gov.ar)

Entre las recientes transformaciones podemos reconocer las que surgen a partir de la conquista de la Ley de Educacional Nacional 26.206 y el enfoque integral que asume la educación donde las intervenciones de los EOE -con ella de trabajadoras sociales y psicólogas que los integran en secundaria- se orientan al trabajo interdisciplinario, en corresponsabilidad, ocupando la dimensión territorial y comunitaria un lugar central para construcción de estrategias en red.

Las trabajadoras sociales y psicólogas entrevistadas coinciden en que es necesario no recortar el problema al sujeto y acompañar su trayectoria promoviendo que el derecho a aprender se viva desde el disfrute. En este sentido, las familias, el contexto y entorno en que se construye el aprendizaje y los dispositivos escolares puestos en marcha, se constituyen en ejes principales al momento de reflexionar sobre la intervención profesional en la escuela.

Como sostienen Bertoglio, Comino y Steiman (2017) una de las mayores dificultades que presentan los EOE es pensar que el objeto de trabajo es fijo e inamovible, en vez de dinámico, diverso y cambiante (p.2) Según nuestros hallazgos, el mayor problema tiene que ver con la noción de acompañamiento frente a las trayectorias, algo que no debe reducirse al sujeto problema sino visibilizar la trama relacional, es decir, la estética de los cuerpos, espacios y tiempos institucionales en los que se construyen las intervenciones. En este sentido, el reconocimiento de las biografías y entramado de precariedades, acumulación de desventajas y resistencias juveniles, traza las bases para construcción de la práctica profesional.

Como vimos en apartados previos los dispositivos y la forma en que estos se organizan no es armónica, en ella circulan relaciones de poder, sentidos, racionalidades y formas de definir y abordar un problema desde una estrategia gubernamental. ¿Qué pasa a las orientadoras sociales en el cotidiano escolar, que posición toman en el marco de estos dispositivos? ¿Se piensa en la posibilidad de construir condiciones institucionales que legitimen nuevos sentidos en relación con las trayectorias educativas?

La negociación con la gramática escolar y sus fundamentos rígidos posibilita instaurar nuevos sentidos en la escuela, otras subjetividades, pero para esto es necesario interpelar aquello que Abad y Cantarelli (2012) denominan como la “metáfora de la melancolía o anhelo de un paraíso perdido”. Es recurrente caer en estas posturas que, desde narrativas discursivas de docentes, equipos de orientación escolar y directivos, reniegan de una escuela desordenada, donde nada puede hacerse. Mientras tanto en la crítica desde afuera se va cayendo y haciendo añicos el horizonte de emancipación.

Hallamos discursos que denotan que en el campo educativo hoy la batalla está ligada a la ternura y lo afectivo como aquello que sienta las bases desde el reconocimiento de los sujetos de la educación. Por supuesto que esto está presente en la intervención del Trabajo Social pero también en intervenciones de psicólogas, preceptores o docentes, quienes refieren como necesario:

“Que se lleven herramientas, que descubran sus deseos, que sepan que aprender también puede ser divertido y ameno” (Psicóloga, EOE, EES)

“Hacer que ellos se sientan parte de la escuela, pero parte fundamental, algo que implica que los alojemos, porque si te vas y cuando vuelves te reciben de manera hostil, claro que no vas a venir más” (Trabajadora Social, EOE, EES)

“Que sepan que en la escuela nos cuidamos entre todos, que todos tenemos derecho a cuidar y ser cuidados, que la solidaridad es lo que hace que cada uno de nosotros hoy pueda estar acá” (Psicóloga, EOE, EES)

La dimensión emocional y socio afectiva instaaura el disfrute y el deseo en los modos de habitar la escuela, cargándola de vida como en la historia de Omar y Sandra de la escuela de Moreno. Expresión de que la escuela es un espacio para aprender, pero también donde poder ser, recibir amor, cuidados y abrigo. Este giro contextual y corporal (Galak, 2016, 2020; Baquero, 2001) que reconoce a lo emocional como modo de habitar la escuela es más que ocupar el Estado físicamente, es repensar espacios y tiempos que alojen con otros lenguajes corporales y discursivos (Carballeda, 2015; Danel, 2020)

Según Abad y Cantarelli (2012) es necesario arribar la ocupación del Estado como problema ético “problematizando diversos lugares comunes que nos impiden habitarlo” (p.62) Estos problemas son la pérdida de centralidad estatal, el predominio de un pensamiento anti estatal apolítico y la ausencia de una ética y pensamiento estatal.

En enfrentamiento a la lógica elitista y excluyente de la escuela moderna, un pensamiento estatal de lo común implica preguntarnos por la particularidad que asumen las trayectorias en un escenario de complejización de la cuestión social. Una relación universal-particular que como sostienen Abad y Cantarelli, es conflictiva, pero que desde una politización de las problemáticas puede disputar poder en la posibilidad de articulación. El asociarnos, el

reconocernos unos con otros, disputar corporalidades y sentidos en el dispositivo escolar a partir de acciones, redes y lazos vivos.

Si bien las emociones, la preocupación por alojar y conquistar nuevos modos de habitar la escuela son fundamentales, esto no puede pensarse si no es en continua mediación con los modos en que la cuestión social se expresa en su carácter complejo en el campo escolar y como esto resignifica la intervención. No podemos colocarnos como horizonte la emancipación si no interpelamos el carácter inclusivo excluyente de las políticas socio educativas. Si bien el enfoque integral sentó las bases para expansión de la obligatoriedad con la inclusión de nuevos públicos, de ninguna manera “marcha sobre ruedas la inclusión” y esto hace a nuestra intervención un espacio conflictivo y conflictuado.

La propuesta de analizar las problemáticas desde un enfoque interseccional en la búsqueda por reflexionar sobre la configuración de las opresiones y desigualdades por etnia, clase, género, entre otras, promueve una lectura crítica de esa apuesta inclusiva “integralidad desde una perspectiva crítica que considere la opresión no solo como una configuración múltiple, sino como una expresión de la interdependencia y superposición de categorías de discriminación y subalternidad” (Muñoz, 2019, p. 154)

No solo se es joven, también mujer, campesina, de un territorio rural de La Plata, madre y pobre ¿Cómo se abordan estas intersecciones en la escuela y particularmente en los EOE? ¿Modificando sentidos, disputando simbólicamente? ¿Alojando a los cuerpos desde otras narrativas estéticas? ¿Con una posición interventora desde “afuera” o en acercamiento a la otredad?

El habitar el Estado desde un pensamiento de lo común más que colocarnos en el desafío de alojar nuevos públicos o repetir de manera vacía palabras como la inclusión, nos invita a interpelar esa idea de lo común revisando las distintas miradas y disciplinas que en el campo educativo han significado y resignificado el modo de entender el enfoque inclusivo en el marco de la política social.

Sin esta necesaria reflexión epistémica y política, la expansión de la obligatoriedad y la tan mencionada inclusión educativa quedarán recortadas al ideal moderno de la política inclusiva, centradas en ideas de tolerancia a las diferencias que solo legitiman sistemas de diferenciación que perpetúan discriminaciones y opresiones, librando las intervenciones o transformaciones a esfuerzos que se producen en la soledad del plano personal e individual de las prácticas.

Resistir desde la propia vulnerabilidad (Butler, 2017, 2020) o desde la propia subalternidad (Spivak, 1985) no es algo exclusivo de la intervención del Trabajo Social,

tampoco de los esfuerzos de cada joven, cargado de frustraciones en el retorno al sistema educativo. Sino de intervenciones colectivas y proyectos institucionales, que como vimos, desde la experiencia escolar vivida, reúnan mundos y generaciones que enfrentando el miedo al contagio generacional (Skliar, 2009) se encuentren abriendo paso a lo nuevo.

3. 6. Reflexiones finales

En la elección del título del presente capítulo no fue casual la noción de *derrotero* de gramáticas, culturas y formas escolares, como tampoco la idea de interpelarlas desde las experiencias educativas juveniles. La categoría *derrotero* es definida como un camino o medio para alcanzar algo, y si algo nos ha demostrado el campo de la investigación educativa es la necesidad de trabajar en la interpelación a la gramática escolar, reflexionando sobre aquel núcleo duro (Tyack y Cuban, 2002) en la búsqueda por transformar los tradicionales formatos escolares.

Aquellas posturas que remiten a estos desafíos (Soutwell, Terigi, Tiramonti, Dussel, entre otros) parten de un enfoque de derechos y la búsqueda por acompañar trayectorias que se hacen cuerpo en la experiencia escolar, gritando a viva voz y a vivo cuerpo que esos formatos ya no van. Que poco tienen que ver con la condición juvenil y que ser joven en la escuela se hace muy complicado en el entrecruzamiento de lo que se espera sea un estudiante secundario desde una visión androcéntrica y adultocéntrica.

La juventud como construcción histórica y social no puede ser leída de manera estática y lineal, mucho menos de manera homogénea; y en la escuela el desafío se presenta con mayor complejidad si buceamos en políticas socio educativas y encontramos aquellos vicios de una escuela moderna que continúa pensando al sujeto de la educación como hombre, burgués, autosuficiente y competitivo.

La escuela como espacio en que los y las jóvenes pasan gran tiempo de su cotidianidad nos demuestra que la juventud no puede entenderse tan solo como una etapa de la vida ni tampoco como transición al mundo adulto. Sino como un momento que vivido de diferentes maneras constituye la formación de subjetividades y acumulación de desventajas o privilegios, según clase, género, etnia, etc.

La institución escolar como dispositivo es parte de un sistema capitalista, patriarcal, adultocéntrico, capacitista y racista, por tanto, la propuesta de trabajar en la posibilidad de vivir vidas vivibles (Butler, 2019) y la preocupación por la dignidad humana y con ello personalización/humanización de las prácticas escolares, nos demuestran que la

juventud no es igual para todos y todas y que, por ende, ser estudiante secundario, tampoco lo es.

El cuerpo se constituye en nuestros análisis en herramienta de lucha y potencial visibilizador de aquellas desigualdades persistentes y acumulación de desventajas que viven jóvenes en las escuelas. Aquellos y aquellas que retornaron a la institución escolar desde diferentes propuestas de formatos y que nos muestran cicatrices y marcas que portan sus cuerpos, producto de transitar por un sistema depredador y excluyente.

Realizar una intervención desde una politicidad feminista desde la pluralidad (Segato, 2019) da lugar al acercamiento a aquellas experiencias de padecimiento, dolor y vidas precarias. Como sostiene Rosa De Melo Roche (2020) hay cuerpos hablantes, pero se requieren escuchas activas, que implica más que escuchar prestar especial atención a aquello no dicho, algo que no se reduce al hecho de no poner palabras, sino más bien al acto del silenciamiento y su perpetuación en determinados cuerpos.

Cuando reconocemos resistencias juveniles a la gramática de la escolaridad, con jóvenes que portan un reconocimiento identitario que confluye en una gran red ideológica y política que les ha garantizado no estar solos ni sentirse solos, más allá de toda institución familiar, escolar. Estamos reconociendo juventudes que se potencian desde lo colectivo, algo que puede manifestarse materialmente en un cartel con consignas de lucha, en un pañuelo, en una marcha, en la disputa de sentidos intergeneracional, o vivirse simbólicamente. Esto ha creado una subjetividad *enérgica y acaudalada*, que no se sintetiza en la rebeldía juvenil y su potencialidad por pretender el poder, en palabras de Charly García. Es una condición juvenil que se eterniza desde un modo de estar juntos para no volver a sentirnos solos y solas, nunca más. Algo que les cuesta ver a los adultos en el marco la institución escolar, quienes reiteradas veces reproducen una idea del mal de la juventud sola, desahuciada y librada a la buena de Dios.

Hace años distintas investigaciones comparten la necesidad de aumentar los niveles de participación de los jóvenes en el diseño y planificación de la política pública. Actualmente observamos esto como una realidad posible, contando con una legisladora de la ciudad de Buenos Aires de 20 años, así como un joven de 19 años con cargo de gestión en la Dirección de Adolescencias y Juventudes del Ministerio de Salud de la Nación, ambos funcionarios públicos, voceros y referentes políticos potentes en el escenario actual.

En este sentido, consideramos que la noción de participación en el análisis de las juventudes y acercamiento a sus experiencias es algo que no puede romantizarse ni mucho

menos vaciarse de sentido. En tanto, el poder construir un tipo de participación de la que emane autonomía, implica reconocer que participo conscientemente en la medida en que cuento con las herramientas e informaciones necesarias para disputar esa participación.

El giro contextualista (Baquero, 2000) y giro de las corporalidades (Bourdieu, 1990; Le Breton, 2000, 2002; Najmanovich; 2009, otros) posibilita preguntarnos ¿Cómo interpretamos a los y las jóvenes y como leemos sus experiencias en la vida escolar ligadas a la resistencia y participación?

Como observamos las múltiples formas en que se experimenta la escolarización implica resistencias, reconocimientos, incertidumbres y melancolías; uno de los mayores problemas y eje central del análisis es que las resistencias juveniles al dispositivo escolar se viven en soledad y desde un plano individual. Esa resistencia se vive a partir del retorno a una escuela que previamente excluyó a ese joven y que lo vuelve a alojar dejando una vez más una carga subjetiva devastada que es el opuesto a la subjetividad energética y acaudalada que construyeron las juventudes para reconocimiento.

La necesaria indagación sobre la historia de ese joven, su biografía, su recorrido particular y el conjunto de desventajas que trae acumuladas en su trayectoria, nos lleva a interpelar la categoría de inclusión, reconociendo que el aprendizaje y su construcción requieren indagar en la trama relacional partiendo de considerar a la educación como un espacio de encuentro y de conversación (Skliar, 2009, 2013). El proceso de enseñanza aprendizaje no se reduce a la transmisión de conocimientos y a depositar en ese joven la responsabilidad de aprender. Hablar de una educación para todas y todos requiere reunir distintos elementos que confluyen en biografías, temporalidades y espacialidades diversas, pero que sobre todo cargan de importancia a la mirada que antecede a la palabra, es decir, al gesto mínimo y al poder que este imprime en términos de reconocimiento.

El estudiante no es un hombre burgués y autosuficiente; es un joven que pertenece a un determinado barrio con una inscripción territorial colmada de precariedades, y un entorno familiar en el que aprender no representa asistir a la escuela, copiar, estudiar, rendir y aprobar. Su trayectoria nuclea faltas de reconocimiento, retos porque “no le daba la cabeza” y un entorno que sólo reforzó que ir a la escuela es importante, aunque ninguno de ellos/as haya “logrado” culminar el secundario.

Estos/as jóvenes se encuentran en una encrucijada angustiante que hace que carguen por un lado la desconfianza sobre ellos mismos, algo que generó el sistema educativo en los distintos circuitos que transitaron; y, por otro lado, la confianza de una familia que deposita en ellos y ellas la esperanza de que la historia no se repita. Tratemos de imaginar

lo que esos jóvenes pueden sentir en base a estos elementos que configuran su subjetividad, con un retorno frustrado.

El proceso de construcción histórica y social de la conquista del derecho a la educación y expansión de la obligatoriedad esta colmado de limitaciones y algunos alcances. Un ejemplo son experiencias que denotan el acceso a la escuela por parte de aquellos grupos previamente excluidos, pero a su vez la vulneración de derechos que estos sufren en otras intersecciones de sus vidas: salud, territorio, género, entre otras.

La mayoría de los cuerpos víctimas de femicidio son mujeres jóvenes. Quienes ocupan el 75% de los trabajos informales, son jóvenes. Este aspecto se agrava por la dimensión de género con mujeres que enfrentan la precarización laboral y abuso de poder machista por parte de sus empleadores. Las víctimas de gatillo fácil y desaparición forzada también son jóvenes. Las desigualdades juveniles nos demuestran que se presenta una diferencia tajante con los adultos, quienes además cuentan con otros recursos materiales y simbólicos, para enfrentar este tipo de padecimientos y vulneración de derechos (Vommaro, 2017)

En la presente investigación, observamos un cambio crucial en la negociación con la gramática escolar, consideramos que el modo de habitar el Estado por parte de jóvenes y adultos en la escuela, interpela las discusiones sobre las gramáticas, formas y culturas escolares, de los últimos años. Nos encontramos en un momento histórico y social en el cual los modos de referirnos a la rigidez y núcleo duro del dispositivo escolar pueden ser resignificados. Reconocemos que esa gramática tambalea, se desplaza, se mueve y la pandemia ha sido la principal expresión de esto. Sin embargo, la escuela y sus agentes mucho antes dieron lugar a un pensamiento estatal que entiende al Estado como campo de fuerzas, disputa y arena política, preocupándose por revisar las intervenciones de equipos, docentes, directivos, entre otros.

Por supuesto que cada intervención debe ser leída individualmente, no todos los docentes, trabajadoras sociales, psicólogas, preceptores, piensa lo mismo o poseen la misma perspectiva política. Empero, la relación intergeneracional entre mundo adulto y mundo juvenil en las escuelas estudiadas ha demostrado que se abre un nuevo camino y que aquella línea de fuga a la que refieren Deleuze y Guattari (1977) se abre pasó en el dispositivo escolar. En tanto, los cimientos en los que se sostiene la escuela en la actualidad son la afectividad y el lazo social, preocupándose no por problemas individuales sino colectivos, no por la eficacia y eficiencia de la práctica sino por la dimensión humana de la intervención, rescatando experiencias, entornos y contextos.

Todos estos aspectos denotan un hallazgo esperanzador que demuestra que la conjunción mundo adulto-mundo juvenil hace a una escuela habitada por todos y todas. Ahora bien, en algunos casos, el acompañamiento a las trayectorias educativas nos demuestra que en las intervenciones persiste una idea de acompañar “desde afuera”.

Esto constituye una dificultad porque tanto orientadoras sociales, como orientadoras de aprendizaje -entre otros agentes institucionales- se reconocen como quienes “ayudan” “cuidan” “orientan” “contienen” pero desde una relación con un otro externo, que parece ocupar los rincones de la intervención. Consideramos que revisar la noción de acompañamiento de las trayectorias es crucial para desentrañar los límites o posibilidades en las intervenciones del campo educativo. En tanto, si el acompañar continúa dejando a los profesionales en el lugar de interventor o técnico especializado sin pensarse esa intervención desde tramas intersubjetivas y relacionales, se obstaculiza el acompañamiento de la trayectoria educativa.

Sin un trabajo en la deconstrucción de la propia biografía, de lo que nos pasa en y con la escuela, con dimensiones de género, disputas de sentido, otras corporalidades, es difícil poder acompañar. Si mi acompañar se reduce desde una lógica unidireccional, a orientar a ese joven en lo que le “conviene”, ahí el pensamiento adultocéntrico vuelve a llover sobre la intervención. Si promuevo que ese joven viva libremente su sexualidad y considero que solo con eso estoy acompañando una trayectoria, sin la preocupación por un desentrañamiento de las formas en que vive esa elección en el dispositivo escolar, en su familia, en su relación con otros y otras; estamos lejos de una postura deconstruida y anti patriarcal, volviendo a reproducir una idea moderna de hombre autosuficiente.

Por otra parte, otro problema se constituye si acompañar las juventudes es visto como sinónimo de alentar a la participación juvenil, con una participación vacía de una capacidad constructora de autonomía, que se inunda de una idea de “joven siendo libre en la escuela” o de “joven que participa libremente” sin que esto sea re trabajado en términos de objetivos, intereses, información confiable y de calidad. La dinámica de un taller para expresión libre y jóvenes siendo librepensadores de un conjunto de temáticas públicas que afectan a su cotidiano, vuelve a reproducir ese vicio moderno que iguala acompañar con alentar a participar.

Estas no son instancias reales de ciudadanía y construcción de autonomía y, por el contrario, terminan dejando a ese joven en un lugar de confusión frente al modo de vivir la política y habitar el Estado. Como sostiene Hannah Arendt (1959) es necesario educar ciudadanos capaces de ejercer la libertad desde el pensamiento y la acción que nos reúna

en lo público y común. Pero aquí, el pensamiento implica acercarse a las experiencias pensando a la educación como necesidad de hablar, pero también de ser escuchados, educación que nos enseña el arte de vivir y que en la unión entre jóvenes y adultos no se recorta a alojar a los que llegan y explicarles el mundo, sino la capacidad de perplejidad, de asombro, eso que realmente mueve el pensamiento.

El acompañamiento de trayectorias debe contener una dimensión política, eso es un eje central para la construcción de las intervenciones, no se reduce a la dimensión pedagógica o a que algún proyecto institucional circule, es más que eso, es una discusión sobre lo público y como se habita un escenario escolar donde muchas veces, lo único que parece importar es que ese joven aprenda a manejarse, se administre y meritocráticamente triunfe.

Cualquiera de estas formas de participación hace que los jóvenes pierdan el deseo o interés de estar en la escuela y aprender, al no saber que pueden participar en instancias públicas y que sus voces sean escuchadas. La escuela tiene que ser un medio para que ese reconocimiento identitario ideológico y político que los y las jóvenes construyeron a partir de redes simbólicas en distintos circuitos, asuma el lugar de verdadera disputa política en lo público, que sepan que ahí se habita el Estado y se discute la construcción socio histórica de distintos procesos que se relacionan con sus vidas cotidianas y sus historias.

Esto surge en el encuentro con otros, en esa escuela que nos demuestra que existe una responsabilidad compartida, que no es establecer una mera crítica desde afuera o derivar tareas espontáneamente. Es un acto compartido, un hacer común donde la preocupación central gira en torno a garantizar condiciones de vidas vivibles (Butler, 2020)

Desde preguntas respecto a cómo jóvenes viven la salud, inscripción territorial, entre otras dimensiones que hacen a su cotidiano ¿Conozco la historia de mi barrio? ¿La de mis vecinos y referentes barriales y familiares? ¿Conozco las principales problemáticas que vivencia mi escuela y otras escuelas? ¿Sé que en esa escuela puedo aprender a preguntar a indagar en la historia, memoria colectiva y lazos? Se han desarrollado interesantes experiencias educativas que dan cuenta de un enfoque intergeneracional que reúne al mundo juvenil y adulto al pensar las prácticas educativas. Experiencias donde se reconstruyen historias barriales y personales desde la memoria colectiva y el lazo social; grupos de estudiante que, con el acompañamiento de docentes y equipos, rescataron y

reconstruyeron la historia de su barrio desentrañando ideas de intervenciones punitivas del Estado con las juventudes, acercándose a vecinos y a sus historias²⁹.

La fortaleza de este tipo de experiencias educativas es fundamental para reflexionar sobre los modos en que la escuela puede ser una vía de vehiculización de demandas específicas de un barrio, pero además un modo de habitar lo público estatal como un espacio en que se pueden deconstruir ideas y sentidos que son parte del discurso hegemónico que impone un único modo de ser y estar en el mundo.

En esta línea, más allá de los avances en la discusión en torno a herramientas políticas y participación juvenil en lo público (Jaurena, 2017; Vommaro, 2014, 2017; Longa, 2017; Southwell y Rubio, 2016;) continúan pendientes algunos debates. Si bien observamos que los centros de estudiantes en las escuelas estudiadas se constituyen en una vía de reclamo, denuncia y vehiculización de demandas escolares y barriales, además del primer acercamiento a formas de organización para conquista de sus derechos. Observamos una tensión puntual entre modo de habitar lo público y una idea de acompañamiento de los adultos de la escuela que vacía de sentido político -en algunos casos- la idea de participación y protagonismo juvenil en las escuelas. Parecería ser que esto ocurre porque persiste una idea de “hacer lo que está bien hacer hoy en una escuela inclusiva” sin una construcción de estrategias reales de acompañamiento, o mejor dicho, de encuentro, intercambio y conversación.

La dimensión socio afectiva y emocional, ejercer el derecho al cuidado y a ser cuidados en la escuela, así como la preocupación por modificar espacios y temporalidades dando lugar a nuevas estéticas de las corporalidades, son aspectos fundamentales, cambios concretos que han resignificado las intervenciones. Sin embargo, si cada uno de estos elementos no está acompañado de una reflexión sobre la complejidad que asume la cuestión social y su expresión en las trayectorias vitales, centrando la preocupación en la acumulación de desventajas y desigualdades, resulta dificultoso poder resignificar el lugar de la escuela, creando otros repertorios.

La invisibilización del acrecentamiento de las desigualdades y precariedades hechas cuerpos, hace que muchas veces dejemos de lado que el ideal de la emancipación se vincula a la visibilización y denuncia de los mecanismos de discriminación y opresión

²⁹ Cesaroni y Antico (2017) rescatan la experiencia de la Escuela Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes (ESET-UNQ) en un proyecto presentado en el Programa Jóvenes y Memoria dependiente de la Comisión provincial de la Memoria. Cautelosamente reúnen historias barriales y biografías, analizando la potencia que presenta la articulación entre municipios, universidades y escuelas secundarias desde el rol activo de agentes institucionales en el acceso y reconocimiento de los derechos de las juventudes. Disponible en [Ser digno de Ser.pdf](#) PP 68-75.

sobre determinados grupos. Por tanto, podríamos comenzar por preguntarnos ¿Nos detenemos a pensar el sentido que orienta nuestras intervenciones en el campo escolar? ¿Cuántas líneas, párrafos, minutos nos llevaría describirlo, narrarlo? Cuánto de ese sentido tiene que ver con cada uno/a de nosotros/as y cuánto con discursividades repetitivas, palabras vacías “consensuadas” que nos hacen sentir cómodos/as sin necesidad de decir, hacer o disputar mucho más. Quizás las posibilidades se echan a andar en el devenir de lo que nos pasa con esas palabras consideradas progresistas, pronunciables, “obligatorias”, en las tramas vinculares reales de la intervención.

CAPITULO IV

Habitar la escuela: generaciones en movimiento y resistencias íntimas. Miradas desde experiencias del mundo adulto.

4.1. Introducción

En el capítulo previo desde una problematización de los dispositivos y gramáticas escolares, abrimos camino a una serie de reflexiones en torno a las resistencias que comienzan a gestarse en el campo educativo y que contienen en la experiencia cotidiana una unión entre el mundo adulto y el mundo juvenil.

En los modos en que habitamos la escuela y, por ende, el Estado (Abad y Cantarelli, 2012) se entrelazan trayectorias y experiencias de adultos y jóvenes que expresan distintos modos de estar siendo escuela. Históricamente el esfuerzo por dicotomizar el ser y estar siendo, llevaron a concepciones modernas que decían a los y las jóvenes, como ser jóvenes y como ejercer el oficio del estudiante secundario (Tenti Fanfani, 2007; Dussel, 2004; Southwell, 2009, 2011; Puiggrós, 2019)

La unión entre el mundo adulto y el mundo juvenil es para nosotros una unión relacional, subjetiva y emocional (Botero Gómez, 2020) Por tanto, el desafío de revisar la perspectiva generacional nos acerca a las experiencias cotidianas y a las prácticas educativas de los y las agentes escolares, dejando de lado la despersonalización y despolitización de las intervenciones en las escuelas (Baquero, 2001, 2002)

Hablamos de experiencias porque desde un giro contextualista y situacional (Baquero, 2002, Pintrich, 1994) los procesos de enseñanza aprendizaje y los intercambios generacionales (Mannheim, 1970, 1982; Ortega y Gasset, 1955, 1966, 1970) se construyen en contextos y situaciones socio educativas. Un contexto en el que los y las jóvenes como sujetos protagonistas de la educación, no son pre construidos por el escenario socio educativo. Sus subjetividades se configuran en el marco de experiencias de aprendizaje situado (Baquero, 2002) que involucran cuerpo y mente, y, como vimos previamente, se producen de manera relacional e intersubjetiva (Saraví, 2018, 2019; Kaplan, 1997, 2006, 2009; Tenti Fanfani, 2000; Dussel, 2004; Dubet y Martuccelli, 1998; Bourdieu y Passeron, 1979).

El presente capítulo se propone un acercamiento a modos de habitar la escuela, partiendo de miradas del mundo adulto, en tanto, si bien observamos un avance en la configuración

de estrategias intergeneracionales (Vommaro, 2014; 2016; Feixa, 2006, 2019; Duarte 2018; Castro Serrano y Flotts de los Hoyos, 2018; Botero Gómez, 2019) En el ámbito educativo persisten particularidades específicas en los modos en que estas se tensionan y experimentan en la relación mundo adulto-mundo juvenil.

Como sostienen distintos autores la noción de generación ha sido objeto de amplios debates en el campo de la teoría social contemporánea (Feixa, 2006; Ghiardo, 2004; Longa Francisco, 2017; Valdez, 2018, Leccardi y Feixa, 2011) Prevalecen distintos enfoques y usos de esta categoría que se inscriben en distintas corrientes de pensamiento. En dicho corpus teórico las interpretaciones plateadas en términos de juventudes denotan que la noción de generación es performativa (Leccardi y Feixa, 2011).

En este sentido, consideramos importante sumar reflexiones que den cuenta de los modos en que la triada generación, experiencia generacional y trayectorias educativas se entrelazan con la actual complejización de la cuestión social y acumulación de desigualdades.

¿Podemos hablar de lazos solidarios entre generaciones? ¿De relaciones de proximidad y amparo entre mundo adulto y mundo juvenil? Como refieren Leccardi y Feixa (2011) hay un lado oscuro y un lado positivo en las relaciones entre generaciones; la afectiva y solidaria pero también, la estrecha relación desigualdad en términos del mercado de trabajo y los recursos disponibles para las generaciones jóvenes.

La escuela moderna ha estado históricamente ligada al mandato de la transmisión de valores, conocimientos, normas y principios. (Southwell, 2020) Ahí la transmisión de saberes se entreteje de manera compleja con dimensiones culturales y sociales, donde docentes, directivos, preceptores y trabajadoras sociales, comparten con los y las jóvenes, diversos modos de ver, sentir y estar en el mundo. La entrega, la vocación, la misión sagrada y el liderazgo, son variables que trascienden las intervenciones de dichos agentes, y con ello percepciones y sentidos que nuclean prácticas educativas inter generacionales (Southwell y Storino, 2007; Corrosa, 2006; Southwell, 2020; Alliaud y Antelo, 2014 Birgin, 1999)

El capítulo se divide en cuatro apartados, en el primero reflexionamos en torno a los enfoques de la perspectiva generacional, vinculados a los distintos usos que se da a la noción de generación. Considerando que esta requiere una revisión al momento de establecer análisis referidos a las conexiones y unidades generacionales en la institución escolar. En el segundo apartado, nos acercamos a relatos situados de docentes, directivos y preceptores para análisis de los modos en que se entreteje en la escuela el encuentro

generacional: diálogos, disensos y acompañamientos. En el tercer acápite ingresamos al mundo del Trabajo Social en la escuela, recorriendo las tramas históricas que hicieron de este espacio institucional, un lugar de inserción socio ocupacional de la profesión.

La intervención del Trabajo Social en la escena educativa se constituye en un eje nodal de nuestro trabajo investigativo, en el abordaje de las estrategias de acompañamiento a las trayectorias educativas. Dicha práctica profesional en el campo escolar, se construye en continuo vínculo con un otro que incluye a todos los actores y actrices de la institución. Por esto, el abordaje de las narrativas vivas del Equipo de Orientación Escolar posibilita desentrañar los hilos de una intervención que busca transformar la cuestión social (Castro-Serrano y Flotts de los Hoyos, 2018) y que en la escuela, desde un giro discursivo, corporal y situacional interpela los modos de gobierno de la racionalidad neoliberal en el escenario actual.

En el último apartado la propuesta de las Pedagogías de la Perplejidad (Skliar, 2006, 2009) y las Pedagogías de la Ternura (José Martí, 2016; Lida Turner Martí, 2002, Ulloa, 2005, 2009) de la mano de la Filosofía de la Proximidad (Esquirol, 2019) abren la puerta a lo inesperado, a lo perplejo. Nos dejan caer al vacío dotándonos de la necesidad de otro tiempo y de un tiempo otro, de otro espacio y de un espacio otro.

Presentamos la apuesta de la resistencia íntima (Esquirol, 2019) en la escuela, donde el existir es resistir, donde la resistencia es disgregadora; no es proyecto sino amparo, no es nihilismo sino cuidado de sí. Es resistencia desde la vulnerabilidad de cuerpos colectivos (Butler, 2014) abrimos al devenir para que las narrativas nos sacudan con nuevos sentidos y nos conviden con aquello que permanece desdibujado en la escena escolar. Angustias, silencios, olores, incomodidades, a partir de las cuales se puede trazar la resistencia desde el deseo y el goce que mueve las pasiones de los cuerpos en la escuela.

4. 2. Perspectiva generacional: enfoques, controversias y movimientos

Como sostienen Leccardi y Feixa (2011) la noción de generación es “una de las categorías más influyentes, no solo en el debate teórico sino en la esfera pública de la investigación sobre juventud” (p.11) Sus diversos usos y enfoques nos llevan a la búsqueda por comprender y analizar esta categoría a partir de una perspectiva histórica y social.

La generación como noción cobra diferentes sentidos en distintos escenarios y proyectos socio políticos; el pensamiento situado es el que posibilita interpelar los usos de esta categoría y su implicancia en las orientaciones de las políticas dirigida a las juventudes y al acompañamiento de sus trayectorias educativas.

Como observamos en capítulos previos, la educación es una noción que también ha sido muy abordada en el marco de la política pública, al momento de discutirse el acceso a derechos y la conquista de la pretendida igualdad social (Saraví, 2018, 2019; Kessler, 2007) Como refiere Saraví, de este tipo de postulados resultan discursos que piensan a la educación como sinónimo de equidad o responsable de las garantías de la igualdad social. Sin embargo, como pudimos ver, se presentan una serie de desventajas que acumulan los y las jóvenes que, perteneciendo a sectores populares y medios, vivencian condiciones de precariedad y vulnerabilidad en sus experiencias educativas. No sólo en su entorno sino también en instituciones escolares que presentan una producción y reproducción de desigualdades en torno a la infraestructura, calidad pedagógica, equipamientos, entre otros; una escuela que Saraví (2019) denomina “Escuela Acotada” aquella institución escolar readecuada para alojar a los sectores populares.

A lo largo de la trayectoria educativa, los y las jóvenes conviven con distintos sentidos, discursos y prácticas en el marco de sus experiencias escolares y los distintos modos en que habitan la escuela. Desde un enfoque relacional consideramos a la desigualdad como experiencia colectiva, subjetiva y emocional, en este sentido, el estudio de las trayectorias educativas juveniles traza las posibilidades de acercarnos a biografías y experiencias que dejan al descubierto integraciones excluyentes (Bayón, 2015) y una fragmentación social que las juventudes experimentan a diario, no sólo en la escena escolar, sino en el dentro y fuera institucional.

Es aquí donde el *enfoque generacional* nos abre dos puertas, por un lado la posibilidad de analizar estas experiencias escolares y no escolares, de manera situada, es decir, ligada a acontecimientos y una experiencia compartida en un momento de la vida que transcurre en la escuela “los comportamientos, actitudes, sentimientos, percepciones, estilos (...) son moldeados a través de la censura, la imitación, la aprobación, el rechazo o la necesidad de aceptación en los diferentes espacios por los que transita la experiencia biográfica de los individuos” (Saraví 2018, p. 55) Por otro lado, posibilita acercarnos a los modos en que el mundo adulto y el juvenil se encuentran y desencuentran en el cotidiano escolar, poniéndose en juego interacciones, convicciones, afectos y expectativas, que expresan una intrínseca relación entre generaciones, experiencias generacionales y desigualdades en la escuela.

Según Longa (2017) hay dos corrientes de pensamiento en las que se dividen los abordajes de las generaciones. La corriente positivista de mediados del S.XIX cuyo referente central es Auguste Comte que identifica a las generaciones a partir de “criterios

cuanti plausibles de ser medidos y proyectados en el tiempo, proceso evolutivo marcado por una línea sucesoria en el tiempo entre generaciones” (p. 206) Y la corriente historicista centrada en la experiencia compartida de determinados hechos históricos por grupo de individuos; su referente es Dilthey quien sostiene que una generación “se define como una entidad construida por un conjunto de individuos que han vivido en el mismo momento una experiencia histórica determinante e irrepetible, obteniendo de ella la propia orientación moral y sentido de compartir un destino común” (Longa 2017 en cita a Donati, 1999:2)

Estas afirmaciones, son las que han llevado a considerar que por el hecho de nacer en una misma época o por ser coetarios, podríamos compartir experiencias y ciclos de vida. Ambas corrientes de pensamiento son las que en el transcurso del S.XX fueron trabajadas por Mannheim (1970) para reflexionar en torno a las generaciones. Según Leccardi y Feixa (2011) dicho trabajo marco un punto de inflexión en la historia del concepto porque logró “distanciarse del positivismo y sus enfoques biológicos y desmarcarse de la línea romántico historicista” (p.1)

No alcanza con nacer en el mismo tiempo, sino que lo que marca una tendencia es lo compartido en nuestras experiencias, por lo cual, se reconoce al vínculo generacional en el que los acontecimientos marcan el antes y después de la experiencia, al establecerse en el marco de la socialización una experiencia que mueve y comparte sentidos, pero no de manera lineal, rígida o estática (Longa, 2017; Valdéz, 2018; Leccardi y Feixa, 2011; Ghiardo, 2004)

Según Mannheim (1970) la conexión generacional no es una adhesión inmediata, en tanto, la sociedad se renueva constante y generacionalmente, siendo que los sujetos se apropian de la cultura para modificarla, para crear y dar lugar a lo nuevo. En este punto, el autor reconoce la salida constante de los anteriores portadores de la cultura donde el recuerdo de experiencias pasadas puede estar presente o no en vivencias, como modelo consciente. La conexión generacional “no es, ante todo, otra cosa que una modalidad específica de posición de igualdad dentro del ámbito histórico social, debido a la proximidad de los años de nacimiento (p. 210)

Si trasladamos estas aportaciones al campo educativo, podemos observar que las juventudes tanto como el mundo adulto, experimentan unidades generacionales en la escuela, así como también problemáticas actuales e históricas compartidas.

En las narrativas, observamos que la conexión generacional se presenta de manera tensionada, en tanto al interior del mundo adulto, por ejemplo, prevalecen visiones

puestas. Hay adultos que consideran que el tratamiento de la Educación Sexual Integral (ESI) ha garantizado una especie de libertinaje de jóvenes que se tocan y besan en cualquier sitio escolar y que frente al reto responden “*tengo derecho a expresar lo que siento*”. Por otro lado, encontramos adultos que sostienen que la intervención y puesta en acto de la ESI es una vía para disparar una serie de situaciones y problemáticas que en la escuela requieren central atención: violencia de género, acoso en el noviazgo, abusos, cuidado del cuerpo, entre otras. Es decir, que en la misma conexión generacional como sostiene Mannheim (1970) “pueden formarse varias unidades generacionales que luchen entre si desde posiciones polarmente opuestas. Pues bien, estas unidades constituirán una conexión generacional cuando entran en sintonía entre sí, aunque se combatan” (p. 225) La escuela es un espacio de encuentro inter e intra generacional (Saraví, 2015, 2018; Southwell, 2016) las unidades generacionales se tensionan, al interior del mundo adulto y del mundo juvenil existiendo distintos puntos de vista sobre una misma problemática o acontecimientos actuales. Esto sucede, por ejemplo, en torno a los debates referidos a la despenalización del consumo de marihuana y la legalización del aborto, según refieren docentes.

Cada escenario puede garantizar que el intercambio o conexión generacional se promueva o bien se limite, las interconexiones se establecen en tiempo y espacio y son incorporadas subjetivamente. Asimismo, como sostienen Ortega y Gasset (1970) esa coexistencia es parcial al darse por coincidencia y superposición.

Nos interesa centralmente el modo en que las relaciones intergeneracionales se convierten en “dominio de elaboración subjetiva” (Leccardi y Feixa, 2011) presentándose una fortaleza cuando lo transmitido de una generación a otra, promueve la reflexión crítica. Esto es lo que se define como “conciencia generacional” donde genealogía y generación se constituyen a través del tiempo, ocupando un lugar central la dimensión corporal:

La relación corporal evita que la forma de la genealogía se pierda en un circuito temporal abstracto, de pérdida de conexión con las vidas de las mujeres de carne y hueso que han experimentado la diferencia de visibilidad y poder entre mujeres y hombres en la vida pública (p. 23)

En la escuela, lo corporal silenciado también entra en juego en la dimensión generacional y en las relaciones intergeneracionales, esto expresa que más que el tiempo -en su denominación occidental moderna- son las temporalidades vividas y las experiencias

encarnadas en la memoria corpórea, las que cargan de sentidos las prácticas educativas cotidianas.

A modo de ejemplo compartiremos una escena del cotidiano escolar de una de las escuela estudiadas: la preceptora observa detenidamente a una adolescente de 14 años que siendo verano y haciendo más de treinta grados lleva puesta una campera de abrigo y ambas manos en los bolsillos. “¿No tenes calor?” pregunta a la joven, quien bajando su mirada y con un movimiento de cabeza, responde que no. Un día la pregunta se repite, pero esta vez una niña que se encuentra cerca de la preceptora, susurra a su oído “*es que va a ser mamá profe*”.

La adolescente escondió durante meses su panza, al punto de que al enterarse la preceptora el tiempo solo alcanzó para juntar algo de dinero y comprar un bolso y ropa para el nacimiento:

“Se vinieron del sur solas, por problemas con el papá. Yo hice la vaquita porque no tenía nada, no sé, para que al menos tenga ropita para el bebé. Vive con la hermana que no está en todo el día porque va a la facultad. Dijo que lo iba a tener, no sé qué pasó, no la volví a ver” (Preceptora, EES)

La preceptora cuenta esta historia entre lágrimas y mientras seca su rostro refiere “*mirá te lo cuento y me emocio*”; la ternura con una mezcla de tristeza resulta de aquella conciencia del cuerpo biográfico donde la pertenencia compartida deviene de la historia de una preceptora que es madre y que ha incorporado hace largo tiempo lo que significa un embarazo no deseado y un cuerpo en silencio.

En este sentido, sostenemos que la dimensión de las temporalidades y espacialidades vividas, demandan la pregunta sobre los modos de habitar y hacer cuerpo la experiencia escolar. Podemos decir que el sistema de estructuración de las edades como eje estructurador de la sociedad capitalista, opera con fuerza en la escuela. Es menester reconocer al tiempo y espacio no como entes abstractos en los que vivimos, sino más bien como un tiempo y espacio que somos. Las ideas que reproducen lógicas de un tiempo para ser estudiante, para ser madre, para ser jóvenes, entre otros, responden a cánones occidentales que resultan en etiquetamientos y estigmas. La pedagogía es una experiencia inherentemente temporal y es más que el pasaje entre generaciones, es el lugar intermedio de la experiencia en el que lo que mayor peso lo asume lo compartido, es decir, los legados, las herencias, aquello que mueve nuestros deseos y anhelos.

Retomando la discusión respecto a las generaciones, podemos decir que estas se han reformulado y cobran diversos sentidos a lo largo de la historia, de esto devienen los distintos usos que los estudios han dado a la categoría. En los años 60 y 70, en pleno escenario de revueltas populares el debate de las generaciones se asoció a la participación política y al conflicto intergeneracional entre mundo adulto y mundo juvenil. En los años 80 los enfoques psicologistas y sociológicos desde el análisis del Curso de Vida y Abordaje Generacional se tensionaron entre visiones biológicas de tránsito a la adultez, cambios cognitivos-emocionales y abordajes de los intereses del sujeto en contextos específicos. En este sentido, Longa (2017) sostiene que los estudios que versan entre entender a las generaciones como descendencia, grupo etario o cohorte; generación política o grupo etario espacial, requieren mixturarse y complementarse.

Consideramos que esta mixtura en las escuelas denota que el mundo adulto continúa viendo al joven como resultado de lo que “traen de su hogar”, como grupo etario nacido en pleno auge del neoliberalismo, donde el consumo y acceso a las nuevas tecnologías cobran mayor peso en la actividad pedagógica. Pero además, como aquella Generación Crítica³⁰ que se une para disputar temas en la agenda pública como el aborto, la educación sexual integral, derecho a la identidad sexual, legalización de la marihuana, entre otros.

En la búsqueda por mixturar dichas características, nos interesa retomar dos conceptos que son parte del debate más contemporáneo de las generaciones: la generación Global (Ulrich Beck, 2002) y la generación Política (Longa, 2017). La primera se vincula -desde nuestros análisis- a procesos de fragmentación social que experimentan las juventudes haciendo que las trayectorias educativas se vivan desde la desafiliación y ruptura del lazo (Castel, 1995) Por ejemplo, jóvenes que refieren que la escuela que los recibe es la misma que los expulsa o la que ya no brinda garantías de inserción laboral, ni tampoco transmisión de conocimientos elementales para sus vidas.

Por eso, la propuesta de re significar la noción de generación desde un enfoque relacional en la escuela pretende romper con lógicas que ven a la juventud como sinónimo de estudiante de secundario. Se busca desentrañar prácticas adultas y juveniles que en el cotidiano escolar construyen subjetividades que se entrelazan entre prácticas, devenires, urgencias y sorpresas.

³⁰ En el capítulo I trabajamos esta noción para remitirnos a la generación de jóvenes que naciendo en periodos de conquistas de enfoques de derechos en el marco de las políticas orientadas a las niñeces y juventudes, han formado una perspectiva de derechos con una mirada crítica frente a distintas temáticas que trazan sus trayectorias vitales y diversos modos de habitar el ámbito público.

Coexisten distintos problemas actuales y desigualdades que como sostienen Ulrich y Beck (2002) denotan la experiencia de una generación Global que al globalizarse marca profundas líneas divisorias. Es decir, hay nuevas demandas, se complejiza la cuestión social y todo esto se expresa según los autores en constelaciones generacionales cruzadas:

Factores cosmopolitas (...) esto se ilustra en tres constelaciones familiares: la generación de la migración (procesos migratorios transnacionales) la generación aprendiza (marcada por el empleo precario) y la generación patchwork (marcada por los procesos de hibridación cultural) en estas tres áreas la generación más joven actúa como barómetro de las nuevas tendencias (Leccardi y Feixa, 2011, p.29)

Se presentan disparidades intergeneracionales, observamos como en la escuela esto se observa por ejemplo en aquellos jóvenes que representan la primera generación de su familia en acceder al secundario, que una vez graduados en un programa de finalización de estudios secundarios o en alguna escuela con poco prestigio -con las que compiten en el mercado de títulos- no encuentran posibilidad de inclusión alguna en estudios universitarios y/o de competir en la búsqueda de ciertos trabajos.

Jóvenes que son alojados -a diferencia de las clases altas que tienen su circuito en colegios nacionales o privados- en *escuelas acotadas* (Saraví, 2018) o nuevas ofertas de finalización de estudios secundarios, que disminuyen la calidad educativa bajando las varas de la exigencia, desde una lógica inclusiva excluyente (Bayón, 2015).

A esto se suma que los y las jóvenes de estas escuelas acotadas son quienes luego continúan estudiando en un terciario o profesorado, siendo los futuros colegas de los profesores que hoy los y las reciben, corriendo de escuela en escuela, dictando menos contenidos, trabajando con “lo que hay” y enfrentando la realidad del pluriempleo. Hablamos de generaciones que se encuentran en la escuela, en esta mixtura de precariedades y acumulación de desventajas que reúnen a las mismas clases sociales que hacen cuerpo la fragmentación social y la frontera simbólica y material de un nosotros ellos.

Consideramos que es ahí, en esa mixtura o constelaciones generacionales cruzadas y signadas por la precarización, donde los lazos y solidaridades entre generaciones (Leccardi y Feixa, 2011, Vommaro, 2015, 2018; Duarte, 2015) entre mundos de adultos y jóvenes en la escuela, pueden promover identidades colectivas y marcas de época a partir de los modos en que se habita lo público (Abad y Cantarelli, 2016) Esto es lo que

se define como Generación Política (Longa, 2017; Vommaro, 2015) un nosotros colectivo donde lo que importa es el lazo que expresa una construcción y experiencia compartida, donde lo vivido y lo histórico se conjugan en biografías que se fortalecen en el sentido compartido ¿Qué es entonces lo que moviliza y orienta las uniones de ambos mundos en la escuela, hoy?

4.2.1 Cuando a la crisis de la juventud la destierra la crisis pandémica

La noción de generación y la conexión generacional debe considerar el devenir histórico de la mano de lo relacional y subjetivo que traza visiones de mundo, encuentros y desencuentros generacionales. Hoy nos trasciende física y emocionalmente un acontecimiento que marca un antes en cualquier categoría analítica que busque reflexionar sobre la sociedad.

En recientes estudios sobre educación y juventudes en contexto de pandemia, específicamente en datos de informes de PNUD, CEPAL, UNESCO, entre otros, el tiempo siempre es lineal y las cohortes etarias son fijas, por ende, las cualidades que se atribuyen a cada grupo según edades es totalmente arbitraria. Ideas de jóvenes que se llevan bien con la tecnología y por tanto tienen mejor manejo de aulas virtuales, jóvenes que se aburren y desertan, etc.

No es novedoso decir que basta con encontrarnos con alguien de “nuestra generación” o que tenga nuestra edad, para saber que nuestros estilos, gustos, preferencias e intereses pueden ser absolutamente distintos. Y claro, porque lo que se ponen en juego son otras variables que van más allá del tiempo y de la edad compartida “tanto o más que la edad son los factores demográficos, sociales (...) de género, los que mejor explican las distancias que separan los sentidos que los jóvenes dan a la vida” (Ghiardo, 2004, p.23) Tampoco es novedad que no todos los jóvenes son grandes conocedores de la educación a distancia o cuentan con recursos tecnológicos en sus hogares. No en todo tiempo y sociedad se produce igual a las juventudes; los elementos subjetivos y objetivos expresan procesos históricos que marcan a una generación.

Muñoz (2011, 2018) sostienen que el estudio de trayectorias que parte de contextos generacionales particulares y cambiantes, debe ocuparse de problemáticas históricas y construcciones subjetivas de los sujetos frente a estas.

Por tanto, observamos que la forma en que se produce la juventud en pandemia en relación al ámbito escolar está arraigada a la preocupación por un joven que en la “presencialidad perdida” no logra apropiarse de los conocimientos necesarios, o peor aún,

de una escuela que no sabe cómo exigir a ese joven y garantizar control y disciplinamiento. Un joven que rompiendo las reglas asiste a fiestas clandestinas y pone en riesgo a toda su familia y comunidad educativa. En tanto, el/la joven que se produce en la pandemia versa entre ser considerado un erudito de las nuevas tecnologías y/o una víctima que el sistema escolar no puede rescatar; de promesa del futuro a culpable del contagio y propagación de la enfermedad.

Boaventura de Sousa Santos (2020) refiere que: “ser contemporáneos del virus significa que no podemos entender al virus. La forma en la que el virus emerge se propaga, amenaza y condiciona nuestras vidas es fruto del mismo tiempo que nos hace ser lo que somos” (p.37) La heterogeneidad de la nueva contemporaneidad nos demuestra que esta es caótica y diversa, dos adjetivos con las que nunca se identificó a lo contemporáneo, donde históricamente reinó el lugar de lo unitario, homogéneo, la certeza y la razón.

Hoy ser contemporáneos del virus es reconocer el sufrimiento que portan poblaciones que viven nuestra contemporaneidad; espacio-tiempo donde es urgente replazar la narrativa del miedo por la de la esperanza (Boaventura, 2020)

Carles Feixa (2019) reflexiona sobre la noción de “crisis de la juventud” y refiere que dicho concepto contiene diversos elementos que requieren ser revisados. No es el objetivo de este acápite presentar todas las teorías que definieron diversas crisis de la juventud desde ópticas psicológicas, sociológicas, antropológicas, entre otras. Sin embargo, consideramos pertinente interpelar desde las reflexiones de Feixa, dicho concepto de “crisis de la juventud” y desentrañar el mismo en vistas al actual contexto de pandemia. Escenario que también nos reúne con una idea de crisis que muchos dicen nos hará mejores o demostrará que en realidad fuimos y somos peores.

Feixa (2019) sostiene que la triada juventud, crisis e identidad en el capitalismo financiero global denota el carácter performativo que contiene la noción de crisis de la juventud; la cual se ha configurado desde distintas corrientes teóricas que definen una Crisis de moratoria psicosocial (Erikson, 1968) que ve al joven confundido en lo que quiere para su presente-futuro; Crisis de autoridad (Gramsci, 1929) que lo considera en estado de rebelión constante como actitud que presenta una fortaleza política para la transformación social y Crisis prefigurativa (Mead, 1970) donde la juventud percibe que ese adulto ya no puede enseñarle más que lo que aprende en sus experiencias actuales de intercomunicación electrónica.

Herederos del futuro dirá Mead, a quienes hay que liderar, en tanto ellos presentan el ímpetu y las ganas, pero a la vez enfrentan las tensiones de un mundo contemporáneo que les deja la precariedad y vulnerabilidad que los coarta.

Cada una de estas apreciaciones que expresan un modo de ver y definir a las juventudes en crisis, se tensionan y se expresan según Feixa (2020) en el escenario de pandemia donde el joven sigue considerándose librado a la buena de Dios, sin ataduras rebelándose frente a las medidas de ASPO; o, un sujeto que en este contexto cuenta con los conocimientos necesarios para manejo de las TIC'S siendo incluso quien enseña a sus padres – en el marco del teletrabajo- el uso de estas nuevas tecnologías.

No podemos decir que existe una crisis de la juventud en principio porque cada situación afecta distinto a los y las jóvenes. Asimismo, la brecha de las desigualdades expresa una brecha generacional (Mead, 1970) donde, como vimos, en el campo educativo, los herederos de Bourdieu, están lejos de ser los líderes del mañana. Feixa (2020) refiere “la pandemia supone rescatar el significado etimológico del termino crisis como desarreglo corporal, que habíamos descartado en el análisis, pero al mismo tiempo supone desprenderse de sus connotaciones individualistas y respetar la enfermedad como condición social” (p.23)

En el caso de las escuela, la crisis ha sido la crisis de la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2000) es decir, la irrupción de la virtualidad que desterró por un momento la ficción de la presencialidad (Puiggros, 2020) histórica en el ámbito escolar.

Como sostiene Arata (2020) el problema no es la tarea escolar sino el vínculo pedagógico ¿Cómo se piensa la tarea docente? ¿Y la de los EOE? ¿Cómo se construye ese vínculo pedagógico y generacional en pandemia? Como sostiene Vommaro (2020) el teletrabajo puede asegurar cierta productividad, pero a la vez, aumentar la precarización y desigualdades sociales y laborales.

Diversas investigaciones sobre escuela y pandemia refieren la importancia del cuidado, el eslabón más fuerte de las practicas e intervenciones escolares; siendo que las estrategias de cuidado han garantizado en el escenario de ASPO, la distribución de tareas escolares y bolsones de comidas, conformación de comités de crisis a nivel barrial; y, organización de mesas barriales que en articulación con la escuela buscaron paliar necesidades de la población que asiste a dichas instituciones.

Como sostiene Vommaro (2020) la pandemia ha demostrado que lo territorial, lo comunitario y lo social cobran mayor importancia constituyéndose como gestantes de lo público, con un mercado que se deslegitima frente a la defensa de la vida y lo común.

La juventud en esta pandemia es el foco de la tormenta entre, crisis sanitarias, crisis del pasado, crisis del futuro en forma de crisis sanitaria y climática, siendo los y las jóvenes víctimas, chivos expiatorios o vanguardia profética (Feixa, 2019) ¿Cómo hacer para que el contrato generacional se haga lugar en esta crisis pandémica? ¿Cómo hacer que mundo adulto y juvenil re signifiquen los modos de ser escuela?

No buscamos caer en una romantización de la pandemia, pero si compartimos con Vitarelli (2020) que:

la situación de crisis no puede estar exenta de análisis de posibilidad de la vida social, experiencias estéticas y espirituales, de la gestión de los cuerpos encerrados por la cuarentena que involucra nuevas modalidades de gobierno, así como el despliegue de otras maneras de existir para agencias desde el encierro, solidaridades nuevas y contagios con propósito de mutación (p.116)

Las reinversiones subjetivas y políticas- según la autora- emergen en el aislamiento, así como las formas de control; consideramos que en esa dualidad la escuela puede encontrar una puerta para comenzar a interpelar ficciones occidentales de tiempo, presencialidad y razón. Dando lugar a acaudaladas formas de pensamiento que encuentren al mundo adulto y juvenil en la memoria y el recuerdo, para la transformación.

Experimentamos la pandemia en casa, en notebooks, en la presencialidad arbitraria donde como refiere Chendo (2020) la “educación 2020” hizo a esos adultos y jóvenes *migrantes forzados* “leer a los estudiantes y educadores del Siglo XXI en la figura de la migración, del desplazamiento, del aislamiento y el destino, es comprender que la virtualidad no es solo una herramienta es una lengua y una tierra” (p.1)

Sabemos bien que cuando abandonamos algún sitio y/o realizamos algún viaje y retornamos, ni el sitio ni nosotros somos los mismos. Y ese no ser los mismos y a la vez “estar siendo en pandemia” deja entrever que a la escuela no le basta con administrar tiempos y espacios, que esta no puede manipular vidas o proyectos como si fuesen cosas. La escuela no puede manejar/controlar trayectorias y saberes, porque es azar; es batalla de lo impredecible, donde el mundo adulto comienza a reconocer sus límites y donde el mundo juvenil padece, entristece, se apasiona. Observamos que aquí es importante el intercambio generacional donde unos a otros puedan decirse en plena pandemia, que la vida y el conocimiento no pueden manipularse, que tenemos límites, que somos vulnerables y que resistir e indignarnos es necesario.

En el marco de la conexión intergeneracional no es la pregunta ni la certeza lo que hace a la trasmisión, es el transcurrir en un reconocimiento del otro, que como sostiene Skliar (2002) nos modifica éticamente. Tomando los aportes de este autor, diremos que la pandemia requiere el desplazamiento de la *pedagogía de anulación del otro* y de sus circunstancias -negación colonial- a la *pedagogía de la perplejidad*, que se preocupa por alojar sin preguntarse quién es el huésped.

Una pedagogía no del futuro, sino del porvenir del tiempo presente y perplejo. Aquí es necesario no caer en retóricas fatalistas y nostálgicas de la escuela que fue, del joven que no logra ser o de la pandemia que nos inunda de miedo anulando las esperanzas “se trata entonces de como pensar las tradiciones implicadas en el ser huéspedes unos de otros, o en el ser huéspedes unos más que otros (...) hospitalarios, huéspedes, anfitriones” (p.69) Nos preguntamos ¿nos importa más recibir institucionalmente a los y las jóvenes en la escuela que encontrarnos con ellos desde la conversa y proximidad íntima? Lo segundo, más allá del espacio habitado, requiere otros esfuerzos.

4.2.2. Escuela y lazos intergeneracionales: memoria y narrativas vivas

Tanto en la institución escolar -como en otras- las generaciones se reúnen, a partir de lazos solidarios y también de tensiones entre mundo (s) adulto (s) y mundo (s) juvenil (es). Esto último, sucede cuando en la escuela acontece lo nuevo, viviéndose con cierta incomodidad esta irrupción novedosa en la que los y las jóvenes aparecen como los nuevos portadores de la cultura (Mannheim, 1970).

El mundo adulto interpela discursos y prácticas que los y las jóvenes traen a la experiencia escolar, tratando de anular en algunos casos circunstancias/vivencias sin partir de un reconocimiento de lo que aparece a escena. Aspectos que en la mayoría de los casos presenten disparadores bien interesantes para construcción de estrategias de intervención profesional en relación con las juventudes, tanto en los Equipos de Orientación como en prácticas pedagógicas de docentes.

La disputa sobre lo que debe acontecer en la escuela y lo que debe quedar relegado a otros ámbitos cotidianos, denota que lo que se defiende en el marco de la institucionalidad, no es más que el lugar de quienes detentan el poder para decidir sobre prácticas, discursos y sentidos. Históricamente la organización administrativa burocrática y jerárquica de la escuela ha distribuido linealmente los roles institucionales y con ellos los poderes de legitimación de la palabra, nombramientos e incluso de modos de trabajo con determinados grupos. Como refiere Southwell (2016) algunos sujetos viven

acompañamientos diferentes según las identidades proscriptas en la escuela, las cuales marcan una distinción entre grupos tolerados y grupos no tolerados.

Preceptores, directivos, docentes, trabajadoras sociales y psicólogas constituyen al mundo adulto en la escuela, el cual no es para nada homogéneo, sino que contiene diversos mundos y particularidades específicas que se vinculan al rol que se ocupa en la institución, a la trayectoria en la formación y en el campo de trabajo. Asimismo, a la biografía que lleva una y otra vez a modos personales de habitar la escuela y en ella las relaciones intergeneracionales.

Por supuesto que en estas trayectorias y biografías tiene un gran peso el sentido ético y político que orienta las intervenciones con las juventudes, donde las diversas miradas sobre las políticas públicas educativas inclusivas, oscila entre la apuesta de alojar nuevos públicos -considerados problemáticos en la mayoría de los casos- y una supuesta renuncia a las posibilidades de inclusión en tanto “*se hace lo que se puede*” con lo que se tiene en el cotidiano.

Como trabajamos en capítulos previos los juicios profesoriales (Bourdieu, 1975) así como los etiquetamientos y estereotipos que dividen buenos y malos alumnos (Kaplan, 1992) se manifiestan en narrativas vivas del mundo adulto que demuestran no acompañar de igual modo a todos los grupos en términos de trayectorias educativas:

*“Llegan dados vueltas” “Hoy vino uno que estaba pasado y se durmió en clase, los padres consumen y él consume también, ¿qué quieres que haga?” “Abren la puerta y se van, hacen lo que quieren” “La obligatoriedad les abrió una puerta que ellos saben cómo usar, si pueden no venir, no van a venir y nosotros ya no podemos decir nada”*³¹

Discursos que expresan la identificación de un determinado grupo de jóvenes como “*los rebeldes*”, “*los casos perdidos*” o “*los cancheritos*” que la escuela está acostumbrada a recibir esporádicamente en su cotidiano.

Observamos que las relaciones intergeneracionales se trazan en una especie de cartografía escolar que da cuenta de colores, líneas, puntos de encuentro y desencuentro que expresan la mixtura con la que se configura un *mapa intergeneracional escolar*, entre identidades de género, sexualidades, creencias religiosas y espirituales, entre otras.

Este *mapa generacional escolar* opera como textura de la escena escolar cotidiana:

Jóvenes que reclaman expresarse libremente con una pintada, shortazo o sentada en la vereda de la escuela. Dos jóvenes mujeres que se abrazan y besan en el patio y frente a la

³¹ Estas frases han sido extraídas de fragmentos de entrevistas y grupos focales en los que participaron preceptoras y preceptores de las escuelas estudiadas.

reprimenda de la directora responden “*tenemos derecho a expresarnos libremente*”. Jóvenes que se deslizan en su andar entre shorts de jean y tops con el ombligo afuera, porque gozan mostrar sus cuerpos y viven la seducción como parte de sus descubrimientos corporales. Varones que se enojan porque las mujeres están organizando una jornada de género solas y no les avisaron. Profesores que no comprenden porque deben asistir a un taller de masculinidades organizado por las chicas de la técnica. Directores enojados porque esa no es la forma en que deben vestir jovencitas en la escuela, justificando que de eso, el resultado es el embarazo adolescente. Otra directora que trata de conversar con dos chicas que en el recreo jugaban a tocar la cola a los varones. Preceptores que se horrorizan con lo dado vuelta que está fulanito y piensan en la importancia que asume su presencia como preceptores varones, pensándose desde una masculinidad hegemónica.

Observamos por tanto, que se presenta una variable que trasciende fuertemente a esta *cartografía generacional escolar*: el género. Graciela Morgade (2020) refiere que, a catorce años de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral, ésta continúa siendo una deuda en la agenda curricular de las escuelas. Algo que no se simplifica a la capacitación docente y producción curricular, sino a resistencias que acontecen desde la escuela y desde lo comunitario; el famoso movimiento actual de “con mis hijos no te metas”³². Claro que esta resistencia no es casual, además de tener que ver con una dimensión generacional y religiosa, se conjugan aspectos de una ley que ha logrado en las escuelas visibilizar y nombrar aquello que en varios hogares ha sido silenciado largo tiempo, no sólo situaciones de abuso o violencia de género, también la vulneración del derecho a la identidad de género.

Los modos de ser mujer y ser hombre, pensados de manera binaria son parte de los procesos educativos hace largos años. Como refiere Morgade (2001) tanto la familia como la escuela y los medios de comunicación han profundizado masculinidades hegemónicas que muestran un hombre viril, duro, al que por ejemplo, la escuela sanciona de modo diferente a las mujeres. Como pudimos observar, nadie criticó actos de varones en términos de vestimenta o acoso. Estamos frente a una escuela que en su curriculum

³² Movimientos organizados por padres de escuelas públicas y privadas donde se reclama por la no implementación de la Ley de Educación Sexual Integral en las escuelas. Los fundamentos utilizados versan entre mandatos religiosos y morales a partir de los cuales refieren que cualquier actividad que remite a clases de educación sexual puede devenir en modificar elecciones sexuales de sus hijos/as o “cambios en su mentalidad”. Posturas homofóbicas y heteronormativas se manifiestan en sus discursos. Cabe aclarar que algunas de las acciones que llevaron a cabo en las escuelas fueron la irrupción en clase o en la institución, en algunos casos ejerciendo violencia.

oculto opaca su intencionalidad y encubre valores de género en la sanción de ciertos comportamiento, por ejemplo, en la idea de “los cuerpos no se tocan” (Morgade, 2001) Cuánto silenciado hay en esos cuerpos, cuántos abusos, cuánto que no quiere ser escuchado; y ¿el dolor? ¿Se habla del dolor de esos cuerpos en la escuela?

Es menester que se visibilicen estas relaciones desiguales de género que contienen abusos y angustias, que se sustentan en sexismos que utilizan al sexo para crear juicios de valor sobre lo masculino y lo femenino. Incidiendo en los modos de ser, estar, vestir, hablar y moverse en el campo educativo; violencia simbólica que impacta en las subjetividades juveniles incidiendo en cómo los y las jóvenes se auto perciben y se vinculan en el espacio escolar.

En el marco de las escuelas estudiadas, observamos proyectos que reúnen ambos mundos juveniles y adultos, que expresan acciones colectivas y son un punto de inicio para trabajar en la consolidación de proyectos comunes entre generaciones. Proyectos de talleres de masculinidades, de murales colectivos, bandas musicales de la escuela y eventos de talentos juveniles. En estos, lo audio visual, lo sensible y lo artístico da lugar a diversos modos de resistencia a formatos rígidos y lineales en términos de prácticas escolares.

Pensar en relaciones intergeneracionales requiere revisar los modos en que podemos establecer estos canales de participación conjunta y colectiva. Creemos que en ese punto, la memoria colectiva es el eje nodal para promover el reconocimiento de las nuevas generaciones en la escuela generando una apertura a la dinámica social y comunitaria.

Botero Gómez, (2019) reconoce la aparición de nuevos colectivos y subjetividades que en el escenario actual dan cuenta a nivel latinoamericano de nuevas generaciones en resistencia, las cuales interpelan sistemas dominantes como el capitalismo, capacitismo, patriarcado -entre otros- desde el poder del nombramiento de mundos posibles, otros.

Las militancias artísticas y contra comunicativas son para la autora algo que interpela en la práctica cotidiana el modo civilizatorio patriarcal y estado céntrico “en defensa de las autonomías alimentarias, prácticas de bioconstrucción de la vivienda, resguardo de semillas, red de huerteros urbanos (...) se retoman filosofías milenarias para defensa del presente y el futuro plural posible, que se reinventa con las nuevas generaciones” (p.2)

Resulta interesante el modo en que de la unión de mundos adultos y juveniles nacen nuevas formas de resistencia que lideran las nuevas generaciones, pero que sin el necesario intercambio generacional, no hubiesen sido posibles. Una genealogía popular que rescata la historia viva y desde lo biográfico y corporal comparte y trasmite, haciendo

correr las voces de ancestros y ancestras que enseñan el valor de la vida y la importancia del cuidado de la tierra, interpelando pensamientos occidentales de la primacía de lo humano y la razón por sobre la mente y el corazón (Botero Gómez, 2019)

Las voces intergeneracionales entrecruzan condiciones de época y posiciones mundo-vitales en los relatos de los paisajes, los sonidos, los pasos y en las historias que centran la gente como lugar de desnaturalización de la versión oficial de las políticas públicas, la academia y los medios de comunicación hegemónicos (p.5)

Históricamente la escuela ha pensado en ella al mundo adulto, como el encargado de transmitir conocimientos lineales y saberes fijos. Incluso en épocas, por suerte bien lejanas, se hablaba de volver cultos a los sucios, contaminados, bárbaros. Hay una concepción de enseñanza ligada al conocimiento lineal separado de la vida, tan fuerte que trasciende las prácticas escolares hasta nuestros días, incluso cuando la pandemia nos ha demostrado el valor de la vida por encima de todo lo demás.

Rodolfo Kusch (1966) en uno de sus maravillosos escritos titulado “Un maestro a las orillas del lago Titicaca” es bien ilustrativo al comparar metafóricamente la tarea de un/a maestro/a con la construcción de un cohete espacial. Maestro que en el cotidiano “redondea la vida de sus alumnos con la simpleza de lo que necesita para continuar junto al lago Titicaca”. En la paradoja, dice Kusch, parece costar más esta práctica, que el armado de una nave que flota en el espacio.

En su cuento nos deja la enseñanza sobre una escuela empecinada en enseñarnos algo para aplicarlo a nuestras vidas. Situación que debería darse de modo inverso, en tanto aprehender requiere partir de la propia existencia, invitando a los/as educandos/as a un viaje, para la construcción de saberes desde su propia reflexividad, volver a cada historia, de un modo diferente, desandar, caminar, explorar otros territorios posibles.

Cuánto de esto acontece en las escuelas, y cuánto se obtura frente al empecinamiento por incluir experiencias en lo institucional sin conocer los relatos vivos y experiencias ancestrales, urbanas y populares. En la propuesta de Botero y otros autores (2020) se rescatan vivencias de generaciones en movimiento que se denominan “hechas a varios pasos y co-razones”. Experiencias educativas –no escolares- que defienden la vida y que interpelan al campo escolar en su organización. Pensemos en la actualidad la exigencia de una presencialidad arbitraria en pleno escenario de pandemia, algo que denota una postura que prioriza lo institucional por encima de la vida.

Diana Maffia (2021) sostiene que, para lograr la democratización del conocimiento, es necesario preguntarnos cómo construimos ese conocimiento y quienes participan en esa construcción. En la conexión intergeneracional pensar en la transmisión de conocimiento del mundo adulto al juvenil y viceversa, nos obliga a remitirnos a las desigualdades sociales, en tanto el conocimiento que promovemos no puede escapar a la lengua, periferia política, etnia, entre otros ¿Acaso las escuelas hoy no están hechas de trayectorias heterogéneas que varían según clase, etnia, género, etc.?

El saber no se construye solo en la escuela o en la academia, requiere- como sostiene Maffia- puentes y porosidades capaces de construir una autoridad epistémica que pueda legitimar otros saberes posibles. Las condiciones de existencia de las juventudes, sus biografías, remiten a sus cuerpos, a lo sensible, a la vida; por tanto, la escuela que separa conocimientos y vidas o que prioriza el conocimiento por encima del valor y respeto a la vida, puede reinventarse. De hecho, este repertorio ha comenzado en la unión generacional horizontal donde los jóvenes, como sostiene Vommaro (2014), son los protagonistas en la disputa por lo público.

4.3. Docentes: mandatos, vocaciones y vidas precarias entre generaciones

La discusión sobre docentes, prácticas educativas y escuelas que necesitan agccionarse es de larga data, en tanto, hace tiempo se interpelan los mandatos atribuidos a la docencia y la necesaria transformación de estos en el marco de los formatos escolares.

En algunos estudios se sostiene que la escuela ha perdido su lugar central asignado a la transmisión de aprendizajes y legitimación del conocimiento. Se refiere en estas investigaciones que las redes, los medios de comunicación y el avance de las nuevas tecnologías dejaron en jaque a la figura de la autoridad docente en el aula, y con ello también la legitimidad de la escuela. Consideramos que caer en visiones fatalistas o nostálgicas de una escuela que deja de ocupar un lugar central, no suma demasiadas aristas al debate sino que obtura la posibilidad de pensar que lo que acontece en la escuela es una mutación de sus temporalidades y espacialidades (Milton Santos, 1977; 2002; 2006) Esto es producto de las acciones de los propios agentes educativos y no puede ser leído como resultado directo de imposiciones de los medios hegemónicos de comunicación o divulgación de información.

Entra en juego la puesta en acto de tensiones e interpelaciones por parte de los mismos actores institucionales, que reconocen que el saber no se construye solo en las escuelas y que las redes y nuevas TIC's presentan fortalezas para fomentar los aprendizajes.

Asimismo, los y las mismas docentes consideran que la deslegitimación de sus prácticas o tarea no es resultado directo de la influencia de las redes o internet, en tanto, se entretienen otras variables como por ejemplo, la condición salarial, lo generacional, etc.

Alliaud y Antelo (2014) sostienen que el trabajo docente es un oficio con gajes que dan cuenta de una tarea para nada sencilla, en tanto esta no se reduce a la estrategia pedagógica, asume también, la responsabilidad de la convivencia y el trabajo con grupos. Por su parte, los autores consideran que es un oficio porque la meta es la transformación de otro, situación que expresa el componente vocacional y la dimensión “artesanal” que incluye placeres y frustraciones en la tarea.

Según Southwell y Storino (2006) el trabajo docente, así como la enseñanza no pueden ser pensados de antemano, ocupando un lugar central en esta tarea su relación con la cultura, en tanto, los docentes son ciudadanos y ciudadanas que están en contacto con temas de debates de la agenda pública.

En el siglo XIX, sostiene la autora, pesaba con fuerza en el orden escolar la idea de “formar sujetos”, algo que no requería conocer sus experiencias por fuera de la escuela, portando el educador una práctica neutral en la que el objetivo principal era volver culta a la barbarie, es decir, civilizarla. Ese docente gozaba de prestigio a nivel social, siendo considerado el culto-letrado que tenía en sus manos el futuro de la sociedad.

Esto cambia a partir del S.XX donde ese educador ya no presenta tal neutralidad, instaurándose una lógica que da importancia a la comunicación con el alumno y la capacitación en metodologías para el docente en su formación, a partir de guías, instrucciones, entre otros, que configuraron una industria educativa hasta hoy vigente (Southwell y Storino, 2006; Southwell, 2020; Feldfeber, 2007; Birgin 1999)

En pleno S.XXI la tarea docente requiere nuevos análisis, en tanto se entrelazan en las prácticas pedagógicas actuales, demandas de inclusión educativa, mandatos de vocación y profesionalización de la tarea (Antelo y Alliaud 2014; Southwell, 2020)

Birgin (1999) considera que una de las rupturas que trae cambios importantes en la tarea docente, data del momento en que se formaliza como empleo público, con título específico y una clara misión atribuida por parte del Estado Nación. Asimismo, las diferencias establecidas entre educadores de primario y de secundario, sentaron las bases históricas de los peldaños que siguen distinguiendo ser docente de primaria y de nivel medio. En tanto, mientras el magisterio nace en colegios normales en nivel primario con mujeres maestras con un alto componente vocacional, redentor y de lealtad (Birgin, 1999) El profesorado se construye alrededor de la formación de dirigentes políticos, siendo que

quienes educaban en secundario, presentaban vínculos con el ámbito académico, además de ser en su mayoría hombres y pertenecer a las clases sociales acomodadas.

Dice Birgin (1999) que es la posición de funcionario íntegro e integrado la que refuerza la idea de formar una Nación y con ello misiones sagradas, entregas y vocaciones que trazan una historia docente signada por valores y sentidos que orientan las prácticas.

En este sentido, observamos que, en la mayoría de los relatos de las docentes entrevistadas, la práctica se enmarca en el necesario tratamiento de problemáticas sociales personales de los y las estudiantes. Es paradójico porque al ahondar en el discurso no tienen una llegada o conocimiento particular de las experiencias de los y las jóvenes y sus conclusiones remiten a lo que ven y perciben en el aula, centrando su mirada en lo que el alumno ingiere en el salón, la vestimenta que porta, o los compañeros/as con los que se vincula, asimismo, el uso del celular, los útiles que lleva a la escuela y si toma nota del dictado o de lo que aparece en el pizarrón. Fundamentan su práctica educativa desde frases como *“trabajar en lo social es la clave de este colegio y detectar situaciones”* *“acompañar a los chicos y pedir intervención al EOE si es necesario”*

Tanto la escuela como los y las docentes parecen estar preocupados por temas específicos que aparecen en la agenda de las juventudes. Las cuestiones de identidad de género, interrupción voluntaria del embarazo, consumos, estéticas, malestares emocionales, entre otros *“se construye una relación política y cultural en el modo en que la justicia y la ética circulan en los pasillos y los patios”* (Southwell y Storino, 2006)

Una de las cuestiones que observamos es que se modifican las características de la población docente, la cual años atrás presentaba un mayor grado de heterogeneidad en los perfiles que accedían a dicha carrera. En tanto, como refieren Southwell y Storino (2006) algunos de los aspirantes al magisterio representaban la primera generación de graduados de sus familias, siendo la motivación principal la posibilidad de lograr cierta movilidad ascendente. Hoy día quienes acceden a la carrera docente son mayormente sectores empobrecidos, quienes en escenarios de creciente vulnerabilidad buscan empleo frente al desmoronamiento de la condición salarial y protección social *“se configura una resignificación de las motivaciones vocacionales (...) y su adecuación a los parámetros más generales que caracterizan la opción por cualquier empleo (...) se relaciona lo vocacional, lo redentor, lo laboral y la enseñanza (p.9)*

En relación con estos elementos, en las escuelas estudiadas observamos una coincidencia entre las biografías de algunos de los docentes –que tienen entre 25 y 30 años- y las de los estudiantes. Gran parte de estos profesores comparten historias cercanas con estos

jóvenes, quienes pueden ser en corto tiempo sus propios colegas. Este aspecto en relación con la práctica docente puede disparar hacia dos lados bien diferentes, la discriminación de estos jóvenes porque no están lo suficientemente preparados/as “para” desarrollar dicha profesión, o, desde un reconocimiento de la vivencia compartida, trabajar en el acompañamiento de dichas trayectorias educativas.

No queremos dejar de señalar que la posición docente y construcción de la propia identidad también tiene que ver con el mundo del trabajo y la crisis de la sociedad salarial que ha profundizado las condiciones de flexibilización y precarización en la docencia. Cuestión que se agrava con la sobredemanda de complejas situaciones que se ponen en juego en el aula. Según Feldfeber (2007) las nuevas formas de regulación postburocráticas que dejan a los docentes en condiciones flexibles, con bajos salarios sostienen una lógica de premios y méritos. Como refiere la autora se ve al docente como responsable de la calidad educativa y se reformulan amplias discusiones sobre la importancia de la profesionalización de la tarea, algo que inicia en la década del 90’ y continua hasta nuestros días.

Es necesario revisar que en caso de reproducirse una lógica de docente individualista y competitivo difícilmente se puede construir desde la impronta de lo colectivo. En el periodo de la gestión Cambiemos, el ingreso a programas de finalización de estudios con objetivos de inclusión socio educativa se desplazó de la lógica de concurso a la de sorteo de cargos, sin requerimientos de referencias en territorio o presentación de proyecto educativo. Esto trajo serias consecuencias con docentes que ocuparon estos espacios sin una trayectoria en educación popular y conocimiento de los territorios, cuestiones básicas en torno a los objetivos de acompañamiento que requerían estas trayectorias educativas juveniles y adultas.

Otras de las cuestiones que observamos es que los docentes enuncian que los límites de su tarea resultan de la ausencia estatal, estableciendo una mirada del Estado acotada a presencias y disfuncionalidades:

“Cuando detectamos algún tema de drogas yo aviso al EOE, pero después vienen los impedimentos del Estado ¿A dónde mandamos al chico? A una granja, a un hospital.

La familia no está dispuesta a ayudar nunca, y no tenemos donde derivarlos”

(Profesora, EES)

El mandato del cumplimiento aparece frente a la intervención inmediata y administración burocrática, donde desde una visión nostálgica y fatalista se pierde la oportunidad de habitar el Estado (Abad y Cantarelli, 2012) Siendo que claramente las instituciones y los medios para articular están, pero son pensados desde la mera derivación de casos o disfuncionalidad de las instituciones.

En el caso de nuestro estudio, los docentes presentan una actitud particular frente a la desigualdad social (Kaplan, 1992) con una visión compartida de la otredad que se tensiona una vez más con el mandato de inclusión educativa:

“Vivimos la dilución de la institución familia”; “No pienso desafíos, tengo miedos, nosotros estamos desprotegidos”; “Venir a trabajar hoy, Dios mío, es ponerse en la arena”; “Trabajo y no me siento protegida, vos ves en la televisión y hay profesores acusados de abuso, padres que pegan porque desaprobaste al hijo”; “Los adolescentes vienen con muy pocas destrezas y habilidades de alumno, encima la familia no está presente”³³.

Seguro muchos de estos discursos relatan realidades cotidianas, sin embargo, si los leemos entre líneas algunos dejan al descubierto que las fronteras simbólicas y materiales de las juventudes en la escuela, no se han reducido. Así como tampoco las lógicas que responsabilizan al sujeto de la educación y entorno familiar de sus aprendizajes.

Como refiere Baquero (2001) es momento de preocuparnos por los efectos subjetivos que tiene pensar que se aprende en un buen contexto, si en el discurso este depende siempre del alumno que “fracasa por ser inestable emocionalmente, por pereza o por un problema de coeficiente intelectual”.

Como sostiene Kaplan (1992) hay características que son propias de la vida en las aulas: la gran cantidad de tiempo que pasan los estudiantes en ellas, la monotonía del entorno y la obligatoriedad de la asistencia. Los docentes pasan gran tiempo con las y los jóvenes, sin embargo, eso no garantiza que los y las conozcan y re-conozcan.

Observamos que en la interacción en el aula se da una conexión intergeneracional que se dificulta si los profesores desconocen las historias de vida y las acciones en las que se hacen cuerpo las prácticas escolares. En nuestras entrevistas al cruzar los relatos de ambos mundos -adulto y juvenil- relevamos que aquellas variables externas que los docentes sienten que impiden su tarea y los aprendizajes, como por ejemplo: el acompañamiento de las familias; clase social y nivel socio económico del estudiante; vestimenta y

³³ Estas frases han sido extraídas de fragmentos de entrevistas realizadas a docentes de las escuelas estudiadas.

alimentación diaria y desfases cognitivos históricos. No son justamente las variables que truncan de manera directa las trayectorias educativas juveniles.

Si bien en muchos casos estas actúan como condicionantes, lo que los y las jóvenes narran como mayor peso en sus trayectorias son: los miedos a los castigos de las evaluaciones que los expone frente al resto; una autoridad docente que termina algunas veces pecando de soberbia y no promueve la participación en el aula; las pocas horas de sueño por los largos trayectos a la escuela y la realidad laboral; las peleas entre amigos/as y novias/os que hacen que pierdan las ganas de estar en el aula; el bulliyng de compañeros y compañeras que hacen que intenten pasar desapercibidos para el resto, y, el miedo a que los escuchen hablar y miren sus cuerpos que los hacen sentir ridículos frente a otros que parecen ser los cuerpos deseados/esperados.

La lista podría continuar, con muchas otras variantes de experiencias y percepciones del clima áulico (Ambrose, Bridges et, al; 2010); lo que resulta paradójal es que aquello por lo que nos decimos más inclusivos es lo que pasa mayormente desapercibo, recortando la problemática de la inclusión a determinantes del entorno familiar y habilidades del estudiante.

La enseñanza según Southwell (2020) es un acto político “poner a disposición de las nuevas generaciones la herencia cultural que los habilita a apropiarse de los interrogantes de este mundo y elaborar otros” (pp.73-74) Los mismos docentes entrevistados refieren las ansias con las que los grupos de estudiantes traen a clase, temas que escuchan en la televisión, que discutieron en la cena familiar o que vieron en las redes.

Estas son las juventudes en pleno movimiento de pensares y es ahí donde es urgente potenciar el encuentro generacional desde un intercambio que no busque dar certeza, por el contrario, que se preocupe por escuchar y reconocer aquellas voces y puntos de vista. Que parta por tanto, de cargar de importancia aquello que hoy se manifiesta en el aula aprovechando el movimiento y la motivación de deseos en esos pensamientos, en tanto, “una enseñanza funciona cuando permite moverse” (Alliaud y Antelo, 2014, p.31)

La educación y el pensar se mueven, basta con remitirnos a memorias de nuestros abuelos sobre el peronismo para reconocer que hay historias que son más texto que cualquier libro. Las anécdotas y las narrativas vivas de las generaciones también son saberes en movimiento (Tasat, José, 2015; 2018; 2019) lo vivido y puesto en diálogo en el encuentro. Aquello que genera malestar e incomodidad impactando en las trayectorias educativas juveniles, en la mayoría de los casos, es lo que pasa desapercibo en la escuela, siendo

justamente el punto de partida para revisar los objetivos de inclusión educativa desde la dimensión de lo que acontece en el encuentro con otros.

4.4. La figura del directivo: vocaciones, liderazgos y paisajes escolares

En uno de los documentos recientes del Ministerio de Educación de la Nación (2019) el liderazgo del director/a se presenta como atributo necesario de estos referentes institucionales que, según lo referido, deben asumir el compromiso de garantizar la inclusión educativa, el acceso a la enseñanza y trayectorias educativas de calidad.

Dichos preceptos se establecen en el marco de la Ley Provincial de Educación 13.688 en articulación con los preceptos de las leyes de Protección de Derechos de Niñas Niños Adolescentes y Jóvenes, siendo la escuela una de las instituciones que conforma el Sistema de Protección Integral de las Infancias y las Juventudes.

Según especifica el Ministerio de Educación de la Nación la realidad escolar demanda contar con una dirección escolar que garantice la coordinación de grupos de trabajo y promueva aprendizajes y saberes vinculados al mundo actual. En este caso, el equipo directivo debe reproducir el liderazgo pedagógico que es el que garantiza coordinar proyectos institucionales en relación con las problemáticas comunitarias y educativas. Organizar los grupos de trabajo, supervisar la tarea docente y la del resto de los equipos; promoviendo la confianza, la motivación y la distribución de recursos, tiempos y espacios.

Borden (2001) refiere que la política educativa busca transformar el trabajo de directores frente a las nuevas demandas que presenta la gestión administrativa, en tanto, la tarea ya no se recorta a transmitir órdenes y administrar reglamentos, sino que deben constituirse en líderes que generen una transformación en la comunidad educativa a cargo.

En nuestra corpus empírico el encuentro con las y los directores de escuelas presentaba las siguientes características: la atención rápida en el marco de una agenda colapsada y reuniones recurrentes con docentes, preceptos y auxiliares como espacio de supervisión. En algunos casos el espacio de encuentro oscilaba entre dirección, pasillos, sala de preceptores y algunas veces entrada del colegio. En este sentido, podemos retratar tres escenas concretas con directivos:

Situación 1: La dirección es un espacio reducido. La directora preocupada busca las carpetas que contienen los proyectos, resoluciones y decretos *“Son tantos que no me los acuerdo, quiero tenerlos a mano. Además, quiero mostrarte el PI (Proyecto Institucional) para que veas todo lo que estamos haciendo”* En este momento, ingresa una preceptora

y ruega que la escuche *“Así no se puede, otra vez lo mismo, está ahí con el ojo morado, la madre no me da pelota, ¿Qué vamos a hacer?”* La directora la tranquiliza y le dice que pronto hablará con la joven y su madre. La reunión continúa y es interrumpida por un profesor de literatura que viene a mostrar un proyecto que diseñó para los estudiantes *“es para que se enganchen, estoy contento, estoy seguro de que les va a gustar”* La directora lo recibe, expone el trabajo que viene realizando el docente, lo felicita por su tarea y dice que luego leerá el proyecto. Posteriormente, continúan las interrupciones de preceptores y auxiliares por variados temas *“Esto que ves es así todo el tiempo”*.

Situación 2: La directora se encuentra en la puerta de la escuela en pleno ingreso de los estudiantes, los saluda y les da la bienvenida entre distintas interacciones. Por lo bajo menciona *“vienen con esas remeras cortas que se les ve todo, el mayor problema que tenemos acá es el embarazo adolescente”* Irrumpe una adolescente con un niño que trae de la mano. La directora sin saludarla refiere *“el no entra, no se puede. ¿No tenes con quien dejarlo?”* la joven responde *“Mis papás no están y no puede quedarse solo en casa”*. La directora insiste en que no puede dejarla pasar con él.

Situación 3: La dirección en este caso es un despacho muy amplio cargado de objetos que denotan la antigüedad del espacio. A diferencia de las escenas anterior, el director es varón y cuenta con título de arquitecto. Estamos en una escuela técnica de gran prestigio en la ciudad y en su paisaje contiene las mismas interrupciones que las anteriores. En este caso son dos preceptores; uno comparte una situación de violencia de género en noviazgo de una de las alumnas y otro la preocupación por dos jóvenes que piden hablar urgente con el director para contarle algo que sucedió. Es la hora de salida, pero la puerta no para de recibir los golpes de alguien que llama detrás *“es así todo el tiempo acá, hay de todo. Espero que puedas hacernos una devolución de lo que ves, es necesario”*.

Como refiere Milton Santos (1996) la cuestión del espacio habitado puede abordarse desde un punto de vista biológico; otra forma es considerar al ser humano no como individuo aislado, sino como un ser social por excelencia. La heterogeneidad del espacio habitado de la dirección de una escuela denota la participación de distintas personas con diversidad de características de clase social, etnia, género, edad, rol institucional creencias, formación, etc.

Como comparte el autor, es necesario superar ese paisaje que resulta en diversas percepciones y sentidos, para poder comprender la relación entre paisaje y producción. Los instrumentos de trabajo y el espacio varían en función de *“un trabajo humano que se vuelve más complejo (...) de una configuración territorial a otra (...) sustitución de una*

forma de trabajo a otra (...) el hombre constituye una manera de hacer cosas” (Santos, 1996, p.65) No podemos dejar de analizar ese paisaje sin preguntarnos por las condiciones en las que se desarrolla la tarea del directivo en conjunto con otros actores institucionales y en un determinado escenario histórico y social cargado de condicionantes políticos, sociales y culturales.

En ese paisaje las formas de vida en la dirección expresan relaciones con el pasado y también una innovación que crea nuevas formas de habitarlo. El director de la escuela técnica al igual que sus padres fue alumno de dicha institución, por ende, al paisaje ha sido habitado de diversas maneras; la dirección puede permanecer, pero la espacialidad muta dejando entrever que se presenta una transformación en las circunstancias del transcurrir en la escuela.

En los relatos de directivos la preocupación se centra en no poder garantizar la permanencia y egreso de los/as estudiantes y con esto, trayectorias educativas de calidad. Refieren en su mayoría que estas problemáticas devienen de las trayectorias de origen, acceso al capital cultural y una acumulación de desventajas que traen como resultado trayectorias trucas.

A diferencia del grupo docente, este parte del mundo adulto de la escuela ve a la escuela como espacio de vehiculización de demandas en lo público para conquista de derechos. Estas posiciones se vinculan a la extensa trayectoria y la circulación que tienen alguno de los/as directivos entrevistados en el campo educativo, quienes han sido en algunos casos docentes de ambos niveles, referentes en programas socio educativos, entre otros aspectos que fortalecen la trayectoria en la formación y el oficio.

Destacan que el trabajo en articulación con los equipos hace que se sientan menos solos en la tarea que ejecutan, la constante comunicación y conversación fluida desde Whatsapp hasta viajes en colectivo compartidos en el trayecto a la escuela, representa una fortaleza. No existe para ninguno de los/as entrevistados/as desconexión absoluta con la escuela en su cotidiano “*vivo para esto*” “*vivo para la escuela*” conectan relatos que dejan entrever que literalmente, la escuela nunca está suspendida en sus cuerpos. El llevar estudiantes a dormir a sus casas, contener y acompañar estudiantes embarazadas y/o a sus hijos/as. El alojar “sin los debidos permisos administrativos” son algunas de las historias y experiencias narradas.

La significación de la dirección como espacio de reprimenda y castigo, la disputan directivos que consideran que el mejor lugar para los y las jóvenes es la escuela y que abrirse a la comunidad, es el principal objetivo (Debenigno et, at; 2010)

No podemos dejar de resaltar que la tarea directiva ha sido históricamente feminizada y como sostienen Litichever y Escudero (2014) la significación de la escuela sinónimo de hogar y de las docentes y directoras vistas como madres protectoras, se vincula a un mandato tradicional³⁴. Consideramos que estos aspectos pueden resignificarse en la actualidad, en tanto, la escuela representa un espacio de contención y abrigo.

Como sostiene Segato (2016, 2018, 2020) la politicidad de la mujer ha sido expropiada de su calidad de política, al existir un silenciamiento y falta de reconocimiento de un trabajo que es estrictamente político: la tarea de cuidado. Maternar y cuidar son actos políticos y en términos intergeneracionales es menester poder enseñar a las y los jóvenes que el cuidado se constituye en una herramienta política de gran potencialidad al momento de habitar lo público.

El trabajo conjunto que sostiene la tarea directiva no se trata de rendir cuentas ni de cumplir “a rajatabla” las tareas enunciadas en lo administrativo burocrático, sino que es un habitar compartido y mutable en el espacio escolar. La familia ya no es la única responsable del aprendizaje de sus hijos/as, el docente el letrado/a culto/a, el directivo el administrador, el/la preceptor/a estrictamente un/a celador/a, el/la joven sinónimo de estudiante de secundario.

La empatía y la interpelación a improntas educativas excluyentes, reúne a la escuela en la mirada atenta, el reconocimiento y la escucha activa. En entrevistas algunos/as adultos/as manifestaron que veían a los/as educandos/as como futuros colegas y que, por tanto, era necesario que sus recorridos en el sistema educativo se impregnara de lazos afectivos y un fuerte sentido de pertenencia.

4.5 “El prece”: la resistencia del amparo

Al indagar los documentos del sistema educativo que remiten a la tarea del preceptor, una de las variables más importante de los escritos, refiere al dialogo intergeneracional.

Al igual que el caso de docentes y directivos sus intervenciones nuclea mandatos históricos de una tarea que se tensiona con nuevas prácticas en la actualidad.

La figura del preceptor:

³⁴ Morgade, G (2007) “Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo. Género y poder en el nivel primario de la ciudad de Buenos Aires”. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/382798422/Morgade-G-Mujeres-que-dirigen-poniendo-el-cuerpo-pdf>

“Surge en 1963 cuando se publica el Reglamento General de Escuelas de Enseñanza Media y Educación Especial de la Dirección de Enseñanza Media y Educación Especial (...) capítulo 5, se da lugar al celador encargándole tres funciones administrativas a) comunicar asistencias, llevar registros a domicilio y firmar de los padres, confeccionar libretas de alumnos y cursos a cargo b) cuidar el material pedagógico c) entregar el curso a los profesores en perfecto estado d) acceder al llamado de los profesores cuando lo requieren” (Ministerio de Educación de la Nación)

La función de control y vigilancia constituye a los orígenes de la preceptoría, sin embargo, esto dista mucho de las experiencias referidas por docentes, directivos, equipos de orientación y jóvenes. Consideramos que en el marco de las intervenciones para Promoción y Protección de Derechos de NNyJ, los y las preceptoras son el eslabón principal en las escuelas, siendo quienes tienen mayor proximidad con los y las jóvenes. En capítulos previos ahondamos en una serie de ejemplos que denotan la presencia constante de las preceptoras en momentos claves y situaciones difíciles por las que transitaban algunos de las y los estudiantes, situaciones que requerían atención, contención y sobre todo amparo. En este sentido, podemos decir que las y los preceptores son quienes comunican a los Equipos de Orientación Escolar las principales problemáticas de intervención: acoso, abuso, violencia de género, abandono, consumo, entre otras.

Cingolani (2016) preceptora del Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP, escribe algunas reflexiones en torno a la tarea del preceptor desde su propia experiencia y sostiene que se establece una constante interacción con todos los actores institucionales y extra institucionales. Asimismo, reconoce que el cambio de época ha resultado en la convivencia de nuevos modos de ser escuela que se tensionan con tareas asignadas históricamente al preceptor. La autora observa en su rol tres variantes: ser mediadora, asesora e interventora; es decir, alguien que además de realizar intervenciones administrativas, ejecuta intervenciones grupales y generacionales en tanto, más allá de supervisar situaciones su tarea requiere una reflexión y construcción de una respuesta.

Los preceptores y preceptoras entrevistados -casi en su totalidad- mencionaron a la contención y empatía como ejes nodales de su práctica, reconociéndose incluso como los únicos que en el marco institucional asumen con compromiso esta tarea de proximidad personalizada:

“Somos los únicos en quienes confían los chicos”

“Si no estamos o cerramos esta puerta, los chicos no tienen a nadie”

“Están más tiempos con nosotros que con los profesores y sus familias”

Compartiremos a continuación cuatro relatos de preceptores/as:

Relato 1: *“Muchas veces los docentes o nosotros terminamos haciendo de psicólogos, vienen y te dicen tengo hambre, hoy no comí o cuentan que la pareja abuso de ellas. Terminas haciendo de psicólogo, en el momento tenes que contener a la persona que está desgarrada, desilusionada, cosa que tenes que resolver en el momento con lo que hay”*

Relato 2: *“Los padres no acompañan, los citas y no vienen. Siempre en primario están, en secundario dejar de venir porque sienten que los chicos ya se pueden arreglar solos. Yo tengo uno de cuarto judicializado, ya no vino más. La llamé a la mamá y me dijo “Bueno Ya está Roxana, yo no puedo más”. Siempre dice que no puede más”*

Relato 3: *“Tengo que tener dos trabajos para que me alcance porque con uno solo no llego ni a la canasta básica, tenes que tener dos cargos, no es que no me guste, me gustaría uno sólo porque sería lo más conveniente para mi cabeza. Arranco 7.30hs a las 12.00hs termino el primer turno y arranco el otro de 12.00 a 16.30hs”*

Relato 4: *“En las trayectorias somos representantes de esa partecita que es la contención y el acompañamiento, porque vos pasas más tiempo con ellos que los profesores y sus familias. Somos el nexo entre la escuela y la casa, porque te vienen a contar a vos, no a otra persona y bueno, nosotros derivamos”*

Cuando se profundiza en los modos en que dan una respuesta frente a tantas demandas, el diálogo, la escucha y atención personalizada aparecen en primera medida y posteriormente la derivación al Equipo de Orientación Escolar. Al hablar previamente de la tarea docente, mencionamos profesores que describían a jóvenes desde una mirada externa y una percepción personal que se acotaba a lo observado en el clima áulico.

En este caso, es todo lo contrario, el preceptor además de conocer a los jóvenes, es el agente más cercano en términos generacionales, en algunos casos presentando una gran cercanía en edad. Asimismo, el apoyo y acompañamiento en la trayectoria se manifiesta en la necesidad de acompañar la situación particular *“es que trabaja de noche porque hace changas y por eso llega más tarde”*; *“está con la hija recién nacida y bueno, no es lo mismo”*; *“tiene un tramo largo hasta llegar acá en colectivo”*; *“voy a ver si hablo con la hermana que está en otro año, debe estar al tanto de lo que pasa”*.

El acompañamiento realizado es algo similar a lo que sucede en la Escuelas de Reingreso (ER) donde los trayectos formativos son personalizados según necesidades, algo que incluye tutorías, clases de apoyo, flexibilidad en los tiempos y otros modos de vincularse docente-alumnos, “la personalización es una estrategia complementada por ciertas instituciones educativas fuertemente resguardada por equipos directivos, para completar la escolarización de la población juvenil a la que atienden; su propósito es tener mayor control de las trayectorias educativas y minimizar riesgos” (Ziegler y Nobile, 2014)

Cabe aclarar que dicha personalización se dificulta por condiciones específicas del espacio de trabajo en el caso de los preceptores y Equipos de Orientación Escolar. A las extensas matriculas, se suma la sobre demanda y complejidad que asumen las problemáticas. Asimismo el hecho de que algunas veces tengan que realizar tareas que no les competen, por ejemplo, abrir la puerta del establecimiento o quedarse después de hora porque no retiraron a un/a estudiante.

Cómo explicitamos en capítulos previos, es menester rescatar la noción de ternura como condición política de la intervención profesional (Ulloa, 2005, 2009), donde el amparo en términos intergeneracionales posibilita la reflexión compartida. Un espacio donde el refugio es sinónimo de intimidad descansada (Esquirol, 2019) que en la escuela se sostiene con lazos de proximidad que entretejen sus huéspedes.

Consideramos que dichos aspectos requieren ser revisados a la luz del escenario actual, de las condiciones del espacio habitado y la dimensión relacional. En el caso de los y las preceptores el continuo acompañamiento de las trayectorias se centra en estas intervenciones en las que se establece un reconocimiento de otro, desde la proximidad, amparo y cuidado.

Intervenciones que en la escuela garantizan la permanencia de estudiantes que sin este seguimiento personalizado, ven dificultada la posibilidad de sostener su escolaridad. Cabría preguntarnos porque los preceptores representan para los y las jóvenes el referente más importante de la institución y no así otros adultos de la escuela, quienes también se preocupan por alojar y acompañar. Entendemos que esto en principio se vincula al lugar neutral que asumen en su tarea, siendo quienes no se ubican para los y las jóvenes en espacios de control y disciplinamiento en los que quizás por mandatos instituidos se asocia a los docentes, directivos y Equipos de Orientación Escolar.

Asimismo, consideramos que la cercanía generacional es una dimensión relevante, en tanto moviliza otras miradas en la aparente camaradería y apoyo en el “*hacer el aguante*” que reconocen los y las jóvenes.

4.6 Equipos de Orientación Escolar: miradas desde el Trabajo Social

La pregunta inicial de la presente investigación se orienta a las estrategias desarrolladas en el marco de los Equipos de Orientación Escolar y al acompañamiento y seguimiento de las trayectorias educativas juveniles. A diferencia del resto de los actores institucionales, estos equipos ocupan un lugar estratégico en términos del entramado institucional y su vínculo con la comunidad. La posibilidad de gestar estrategias en corresponsabilidad con el resto de las instituciones que constituyen al Sistema de Protección Integral, representa un elemento central al construir prácticas en el marco de políticas socioeducativas inclusivas.

El Trabajo Social es uno de los actores protagonistas en la puesta en acto de estas políticas que, como sostienen Yuni y Melendez (2017), denotan la tensión entre valores que fundamentan la gramática escolar -por ejemplo, la lógica meritocrática- y el enfoque inclusivo que asume la política educativa. Consideramos necesario establecer interrogantes en relación a las condiciones de materialización de dichas políticas y con ellas significaciones que impactan sobre los cuerpos de quienes las reciben.

Como sostienen Yuni y Melendez (2018) la implementación de políticas socio educativas de inclusión no resulta en un proceso lineal, sino complejo y multisituado que requiere ser analizado dentro de formaciones discursivas de la época que ponen en juego la dimensión interpretativa de los actores que construyen intervenciones desde diversos significados. Las lógicas de merecimiento o el carácter estigmatizante de los sujetos de la intervención son algunos ejemplos de discursos que “develan disidencias y resistencias respecto a políticas de inclusión socioeducativa” (p.60)

Consideramos que, en el marco de los Equipos de Orientación Escolar, el Trabajo Social posee una gran fortaleza en términos de disputa en los modos de nombramiento desde los cuales se puede recrear nuevas formas de materializar políticas inclusivas en la escuela desde el reconocimiento y los afectos³⁵. En esta línea nos preguntamos sobre los posibles embates que la profesión entreteje en la trama política institucional en la que la escuela funciona como dispositivo performativo y su gramática en lógicas de disciplinamiento y control que se expresa en intervenciones que algunas veces pueden tender a individualizar situaciones de vulneración de derechos.

Como refiere Aldo Ocampo (2020) la inclusión educativa traza en estos espacios de intervención un complejo entramado gramatical de sobresaltos y palimpsestos que se

³⁵ Spinoza (1996) por afectos entiende a las afectaciones del cuerpo “por las cuales la potencia de obrar del cuerpo mismo es aumentada o disminuida, favorecida o reprimida, y al mismo tiempo las idas de esas afecciones” (p.51)

convierte en un sitio de contra-enunciación dominante de los diversos proyectos puestos a andar. La categoría de inclusión educativa, como sostiene el autor, nos dice que hay un mundo que alberga a todos y todas, pero con una concepción de “todo” que es sinónimo de homogéneo.

Con lo cual interpelar aquellas afirmaciones que refieren una escuela de la que todos somos parte implica preguntarnos para qué y para quienes está pensada la escolarización. El esfuerzo por desentrañar la fuerza performativa de la inclusión educativa nos deja el desafío de visibilizar aquellas performance de tiempos, espacios y discursos que desarrolla el Trabajo Social en sus formas de actuación cotidiana.

Como sostiene Kaplan (2006) el poder de nombramiento y la disputa simbólica en el lenguaje y modos de dominación escolar, configuran las trayectorias educativas en las autopercepciones que crea el alumno en la escuela. Sin embargo, consideramos que además de esta disputa simbólica, en las condiciones objetivas y materiales que establecen nexos entre familias y organización institucional, nuestra profesión puede disputar el lugar de la asistencia como derecho.

Como refiere Dubet (2015) el problema de la desigualdad no es solo simbólico, contiene elecciones racionales en la obtención de bienes escasos o muy jerarquizados. Sin duda que la escuela en sus discusiones sobre la igualdad de oportunidades y desigualdades sutiles de su cotidiano tiene mucho para debatir. Ya no en relación con la tan mencionada deserción, abandono o fracaso escolar, sino al verdadero carácter reproductor de desigualdades persistentes que denotan que los dispositivos gestados en términos educativos distan bastante de la igualdad y siguen reproduciendo una lógica de méritos y castigos.

Consideramos que la intervención profesional en la trama relacional e intersubjetiva de la escuela desde el giro discursivo y reconocimiento performativo (Danel et at; 2021) así como desde la perspectiva psico educativa y situacional que promueve el giro contextualista (Baquero, 2002) Puede promover nuevos repertorios de intervención que en el lazo generacional resignifiquen la representación de un sujeto inesperado (Carballeda, 2008) y de sus vulnerabilidades, a partir de la legitimación del derecho a la asistencia (Campana, 2018)

En este sentido, los saberes situados que son interdisciplinarios y no meramente teóricos implican una reflexión sobre los modos de habitar la intervención profesional con otros. Al analizar los postulados del mundo adulto, en los relatos de docentes, directivos y preceptores aparece un común denominador al narrar experiencias cotidianas: el Equipo

de Orientación Escolar. Cada vez que se remite al lado más difícil de la organización institucional, a las limitaciones en la tarea cotidiana y a la puesta en acto de las políticas socio educativas inclusivas, este equipo aparece como el encargado de gestionar una especie de “lado oscuro” de la escuela. La derivación y los llamados intermitentes, representan en la trama relacional cotidiana eslabones fuertes, al garantizar la atención, orientación y sobre todo una escucha activa.

No es para nada menor el lugar que estos equipos asumen en las escuelas, en tanto representan para el resto de los agentes institucionales un aliado seguro. No sólo para los adultos de la institución, sino también para los y las jóvenes, quienes el último tiempo - como especificamos en capítulos previos- han hecho de este espacio institucional, un lugar de escucha, pertenencia, reconocimiento y denuncia frente a múltiples formas de vulneración de derechos.

Lejos de representar un gabinete oscuro y frío -cuestión que tiene que ver con la mayoría de su paisaje- el Equipo de Orientación Escolar representa la dimensión afectiva y emocional de la escuela, siendo aquel espacio donde nos acogen y alojan siempre. A profesores cuando no encuentran lugar para conversar con algún estudiante o corregir trabajos; a preceptores que necesitan reunirse o a jóvenes que buscan que alguien los esté esperando, los nombre, los reconozca en su cotidiano y les pregunte aquello que quizás nadie les ha preguntado en el transcurso de su día. Se conjugan la dimensión emocional afectiva y el cuidado como ejes centrales de la intervención, constitutivos de los procesos de subjetivación en la configuración de las trayectorias educativas.

Los escenarios escolares hace larga data representan uno de los espacios de inserción socio ocupacional del Trabajo Social; en el caso de las escuelas estudiadas esta inserción se desarrolla en el sistema educativo en su nivel provincial.

Como especificamos en capítulos previos, la conquista de las leyes de educación nacional y provincial, traen al campo educativo la preocupación por la inclusión educativa, el reconocimiento de las realidades cotidianas de los/as educandos/as y la articulación con la órbita comunitaria, para construcción de intervenciones que garanticen el acceso al derecho a la educación.

El abordaje comunitario, el trabajo en red y corresponsabilidad, así como el acompañamiento personalizado de las trayectorias, son ejes nodales de la intervención del Trabajo Social en las escuelas. Estos son delineados en el marco de las leyes de Promoción y Protección de Derechos de NNyJ y en las reglamentaciones del sistema educativo.

Al igual que en el caso de los otros actores escolares, nuestra profesión se tensiona entre mandatos históricos que asignaron determinadas prácticas al Trabajo Social en las escuelas y la conquista reciente que promueve otro tipo de intervenciones a la luz de los objetivos de democratización de la educación y garantías de acceso, permanencia y egreso de jóvenes en el sistema educativo.

Los inicios de la inserción del Trabajo Social en educación datan del año 1949 con la creación de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Refiere Corrosa (2006) que en el año 1984 se crea la rama de Psicología y Asistencia Social Escolar la cual enfrenta diversas transformaciones. Se crea el Instituto de Orientación Profesional planteando la necesidad de una orientación profesional para los/as alumnos/as que terminaban el ciclo primario, centrando la intervención en la especificidad de cada caso. En el año 1949 la creación de la Dirección de Psicología Comunitaria y Orientación Profesional es la que incorpora a la asistencia social y asesoría médica solicitando prácticas con las familias desde un abordaje individual. Estas visitadoras de higiene que posteriormente serán las visitadoras escolares realizaban visitas a domicilio centrándose en aspectos socioculturales y económicos de las familias.

Las bases de un Estado que piensa a la escuela moderna inciden en intervenciones que cargan con una impronta mayormente mecanicista e instrumentalista, con rasgos moralizantes y de control. Como sostiene Rozas (2001) dichos aspectos son claves para comprender los antecedentes que prefiguraron el carácter conservador de la intervención profesional en Argentina (p.41)

La autora refiere que la emergencia de la cuestión social se remonta a la última década del S.XIX, y por tanto, resulta necesario reflexionar sobre la acción y el sentido de las intervenciones de Estado en dicho escenario:

Como forma constitutiva de lo público en relación a los antecedentes de la intervención profesional y la cuestión social emergente. Lo social constituido como instancia pública es el punto de partida fundamental para la comprensión de las modificaciones que en materia social se fueron dando en relación a la forma oligárquica liberal que el Estado capitalista argentino fue tomando (p.39)

Las significaciones liberales de alumno sano, obediente, rígido y la asistencia sostenida en lógicas de riesgo y peligrosidad son rasgos que asumen las prácticas de Trabajo Social en escuelas, con visitadoras escolares que tienen una clara orientación paramédica,

jurídica e instrumentalista. Aquí la pobreza es atendida desde su carácter transitorio y responsabilizante del sujeto, la caridad y la beneficencia se constituyen en puestas en acto de políticas que en enfrentamiento a la cuestión social se sostienen en fundamentos conservadores, controladores y excluyentes.

Como sostiene Rozas (2000) la preocupación se centra en este escenario en los marginados y los pobres, desde una idea de deber moral que se sustenta en la doctrina de la iglesia y la necesidad de administrar recursos para garantizar supuestos equilibrios y el orden social. En la escuela la significación de alumno problema o de “la manzana que pudre el cajón” buscaron siempre desde objetivos adaptativos disciplinar cuerpos desde concepciones medico higienistas donde la distinción entre lo pulcro y el hedor no eran más que la anulación de la otredad.

En la década del cincuenta se generan transformaciones importantes que reorientan estos objetivos de los servicios asistenciales que priorizan el caso individual, y comienza a gestarse una visión integral desde una concepción de derechos vinculados a la protección y seguridad social y laboral. En este periodo “el proceso de constitución de la asistencia social como política pública y de la intervención tecnificada de los profesionales se afianza en 1948 cuando se crea la Dirección de Asistencia Social, dependiente de la Secretaria de Trabajo y Prevención Social (Rozas, 2000, p.117)

Realizamos este breve y arbitrario recorrido histórico respecto al origen de la intervención en las escuelas, porque consideramos que dichos escenarios específicos son los que marcan las discusiones actuales en relación con la intervención del Trabajo Social en las escuelas. Estos rasgos históricos, en la actualidad, denotan ciertas tensiones donde la preocupación se centra en querer dejar atrás un pasado asistencialista viendo a esta dimensión de la intervención como sinónimo de lo instrumental positivista, deslegitimándose así su importancia en la práctica profesional.

Como observamos en capítulos previos, las transformaciones en la estructura del sistema educativo son centrales al momento de reflexionar sobre la intervención en el marco de los Equipos de Orientación Escolar que, en secundario, están constituidos por duplas de trabajo social y psicología. Consideramos que hay momentos claves de la historia que desde variantes conservadoras responsabilizan al sujeto de la educación, cuestiones que, como pudimos observar, se profundizan en escenarios neoliberales.

En el caso argentino lo que marco un fuerte cambio de paradigma en educación fue el retorno a la democracia y la realización del Congreso Pedagógico, donde la preocupación por los derechos humanos se refleja en la reforma educativa del año 1985 que rescata la

comunidad y la apertura de la escuela, la tarea educativa como proceso integrador y la conjugación de lo pedagógico, psicológico y social en el aula (Corrosa, 2006)

Sin embargo, en la década del 90 la profundización del modelo neoliberal irrumpe en el campo educativo y se vive en la escena escolar la fragmentación social que debilita lazos y potencia la vulneración de derechos; como refiere Rozas (2000)

Si en la primera etapa del neoliberalismo se admitían los efectos desfavorables para los pobres y la clase trabajadora como situaciones transitorias, en tanto las reformas del mercado traerán una modificación del crecimiento de la pobreza, los años posteriores a los 90 se constata que dicha transitoriedad, por el contrario, instala a la pobreza como aspecto de carácter estructural, por lo tanto, de largo plazo, constituyéndose en un inherente a la propuesta neoliberal (p.181)

El sistema educativo hasta el día de hoy sufre las consecuencias de dicha etapa en la que el empobrecimiento instauro comedores y copas de leches escolares, reforzando la asistencia focalizada y la intervención sobre los márgenes (Castel, 1995) donde el alumno es nuevamente considerado un sujeto en riesgo y peligro de exclusión.

En el caso del Trabajo Social en este contexto se funda la denominación de Equipo de Orientación Escolar, que hasta ese entonces era conocido como gabinete escolar. Esto es más que un cambio en el modo de nombrar a un espacio de trabajo, en tanto, trae nuevas configuraciones en la demanda de intervención en las escuelas. La figura de asisten social escolar es remplaza entonces, por la de orientador social (OS) rol que puede ser ocupado por trabajadores sociales, pero también por sociólogos, antropólogos, entre otras profesiones. En el caso de nuestra profesión esto trae importantes reconfiguraciones en la práctica profesional:

El Trabajo Social se define o reconoce como orientador social, adjudicándose a sus prácticas una impronta técnico-administrativa y mayormente asistencial, ligada a una idea de control y orientación sobre el niño y su familia, promovida desde la ideología neoliberal que sostiene como ejes principales el crecimiento económico y la libertad de mercado (Calvo, 2016, p.90)

En capítulos previos profundizamos en las consecuencias que acarrió la sanción de la Ley Federal de Educación en este escenario, la cual profundizó la descentralización,

privatización y focalización del sistema, con orientaciones del Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional, que consideraron a la educación como un bien o servicio orientando las practicas a la eficacia y eficiencia.

Asimismo, mencionamos las conquistas de marcos legales que parten de un enfoque de derechos desde el año 2003, como un piso de derechos conquistado que posibilita reestructurar la intervención en las escuelas, al crearse la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social encargada de aportar institucionalmente a la gestación de prácticas pedagógicas y saberes que se adaptan a la realidad socio educativa y contextos pedagógicos sociales.

Esta dirección encargada de gestionar el conjunto de modalidades y niveles del sistema provincial define lineamientos teóricos prácticos respecto a la intervención de los EOE. El trabajo en red y la interdisciplina se constituyen en ejes centrales de la intervención para lo cual se prevé la conformación de los primeros equipos interdisciplinarios denominados EDIA (Equipo Distrital de Infancia y Adolescencia) COF (Centros de Orientación familiar) EIPRI (Equipos Interdisciplinarios de primera Infancia) encargados de enfrentar situaciones de alta complejidad psico socio educativa en cada comunidad escolar y su contexto (Disposición 76/97)

Ha corrido mucha agua bajo el puente para llegar a hablar hoy de políticas socio educativas inclusivas y de un Equipo de Orientación Escolar donde las variantes socio afectivas y de cuidado se constituyen en ejes nodales de la intervención. Son los escenarios escolares los lugares en lo que se expresa todo este movimiento de pensares y prácticas que hacen que se construyan y reconstruyan intervenciones entre continuidades y rupturas, pero sobre todo en las posibilidades que gesta la época y el escenario particular.

La intervención del Trabajo Social es una intervención situada, en tanto su construcción y abordaje parte de un pensar situado vinculado al escenario histórico social en que se despliega la práctica profesional. Cuando este escenario es la escuela, el orden escolar traza entre líneas ciertos preceptos que hacen que esa intervención se piense distinto a otros espacios.

El Trabajo Social en el marco de los Equipos de Orientación Escolar, interviene con diversas necesidades que en el núcleo duro de las entrevistas aparecen como demandas que no se recortan a una dimensión material sino que contienen un carácter universal (Rozas, 2000). Este carácter universal deja al manifiesto que detrás de cada necesidad prevalece un derecho vulnerado y que la re significación de las demandas, en el marco de

la intervención profesional, considera a la satisfacción de necesidades como condición para alcanzar los objetivos universales de participación social (Doyal y Gough, 1991)

Nancy Fraser (1991) nos invita a interrogarnos en torno a los modos en que se configuran las necesidades en la órbita de lo público dando central importancia a los modos de nombrarlas y definir las “el discurso de las necesidades se presenta como un espacio de contienda donde los grupos con recursos desiguales compiten por establecer como hegemónicas sus interpretaciones respectivas sobre lo que son legítimas necesidades” (p.11) El Trabajo Social interviene con demandas que resultan de la legitimación de discursos que orientan a la política socio educativa con objetivos de inclusión educativa e integración social. Si nos remitimos a dichos objetivos, las trabajadoras sociales así como las psicólogas que integran el EOE consideran que sus intervenciones refieren al acompañamiento de trayectorias educativas y a la garantía de permanencia y egreso de jóvenes.

La conquista de la expansión de la obligatoriedad no sólo establece que es obligatorio estar en secundario sino que nos coloca el desafío de construir intervenciones para alojar en la escuela “*Que un joven no esté en la escuela no significa que es porque esta con los jueguitos en la casa*” (Trabajadora Social, EES)

Se presentan múltiples condicionantes; por un lado, son jóvenes que hace años no están escolarizados y el retorno a la institución escolar requiere un trabajo conjunto para que las propuestas estén acordes a sus trayectorias educativas. Por otro lado, se manifiestan situaciones personales que remiten a problemas de salud, embarazo adolescente o alguna experiencia puntual que impide sostener la escolaridad. Sin embargo, la preocupación que aparece con mayor fuerza en el discurso de las profesionales entrevistadas, refiere a lo que para ellas representa la escuela secundaria en la vida de estos/as jóvenes.

El hecho de que ningún integrante de sus familias haya terminado el secundario, acompañado esto de años de fluctuaciones en sus tránsitos escolares, lleva a que muchos/as no consideren que culminar la educación secundaria, sea una obligación. Algo que se percibe muy distinto en el nivel primario, siendo que la mayoría completa estos años de escolarización.

La expansión de la obligatoriedad no se recorta a la legitimación de la demanda de masificación de la enseñanza en lo público, sino que requiere ser leída en relación con la desigualdad social. Un tema que como sostiene Castel (2010) demanda ser analizado a partir del ascenso de las incertidumbres que rompe con aquellas seguridades respecto al porvenir. Aquello que nos hacía pensar -en otros escenarios históricos- que podíamos

asegurar a nuestros hijos una carrera universitaria, aunque no portáramos un título de educación primaria o secundaria, en la actualidad, asume otras características, siendo imposible pensar ciertas seguridades del porvenir a partir del derrumbe de la condición salarial que transforma las posiciones salariales.

Esto lo produce y reproduce la desigualdad de posiciones que ya no se recorta a dos clases opuesta de ricos y pobres, sino a la competencia entre grupos. Carreras profesionales donde los procesos de descolectivización o re individualización (Roldán García y Castel, 2010) reconfiguran la organización del trabajo haciendo que, por ejemplo, las generaciones insertas en carreras de magisterio tengan menor seguridad que la que tenían sus padres. En tanto la movilidad ascendente no es garantía de dicha profesión frente a la competencia de titulaciones en el mercado de trabajo.

La búsqueda por el acompañamiento de las trayectorias en las intervenciones resulta en la mayoría de los casos en acompañamientos flexibles a algunos jóvenes que por situaciones particulares no pueden sostener la escolaridad. Esto es importante, ya que incluye en la intervención, la personalización que reconoce la situación particular y construye una estrategia para garantizar la permanencia. Sin embargo, si pensamos en términos inclusivos, no individualizantes sino colectivos, que busquen disputar la permanencia de jóvenes que el sistema educativo excluye en sus bases de distinción, las posibilidades comienzan a achicarse.

Consideramos que un primer punto a complejizar es el de un Trabajo social que en las escuelas se encuentra con lo que Carballeda (2008) denomina: *sujeto inesperado* “ese sujeto inesperado surge allí, donde la complejidad del sufrimiento marca las dificultades de los abordajes uniformes y pre establecidos, en expresiones transversales de la cuestión social que superan muchas veces los mandatos de los profesionales y las instituciones” (p.1). En el ámbito educativo esto se manifiesta con la llegada de los llamados “nuevos públicos” que comprenden la primera generación de graduados en sus familias. Cuestión que no debe ser analizada de manera lineal, sino que requiere ser revisada desde su componente generacional, en tanto cada generación hay ido variando la igualdad de posiciones en la estructura social.

Pese a quien le pese estos jóvenes retornan a la escuela, con ofertas de programas de finalización de estudios secundarios o porque las trabajadoras sociales -en conjunto con otros equipos institucionales- promueven su asistencia, como expresó una entrevistada: “*sea como sea el pibe acá siempre vuelve, eso te lo firmo*”. En estos casos, la demanda

de intervención es que ese joven permanezca en la institución escolar, además de garantizarse una educación de calidad.

Un analizador que surge en las entrevistas realizadas expresa que la mayoría de las madres que llegan al EOE por un problema de calificaciones de su hijo/a, son jefas de hogar que refieren contar con poca contención en su entorno y solicitan asistencia para poder garantizar la escolarización de sus hijos/as. El 50 % de los y las jóvenes entrevistados pertenece a hogares compuesto por ellos/as y sus madres, siendo estas referentes familiares, el único sustento económico. Observamos el modo en que el encuentro y la conversación, en el marco de este espacio, dan lugar a que emerjan distintas formas de opresión que denotan la importancia que asume la relación institucional en la conformación de nuevos sentidos al acoger y cobijar.

Aquella idea de trayectoria educativa exitosa propia de la modernidad que piensa al educando como un hombre blanco, burgués, exitoso y autosuficiente, configuró en la escena escolar subjetividades subalternizadas, aquellas que experimentan la sensación de no merecer estar en el sistema educativo o que lo transitan desde la constante frustración y culpa. Aquí es central preguntarnos quien es ese otro que buscamos alojar en las escuelas, en tanto, es esto lo que permea las intervenciones y el sentido político que las orienta, la pregunta sobre aquello que nos pasa en “el entre” de la inclusión.

Como refiere Rozas (2021) se presenta un pasado de sujeción y dominación iniciado desde la colonialidad “existencia de otro despojado y sometido a una lógica de dominación burguesa” (p.15) y entender a la precariedad como modo de gobierno (Lorey, 2018) implica reconocer las marcas más significativas de degradación de la condición humana. No observamos en las entrevistas intervenciones orientadas al control o disciplinamiento en relación al pasado que configura a las intervenciones históricas del Trabajo Social en las escuelas. Lo que denotamos en las experiencias de los EOE es la importancia que asume el trabajo interdisciplinario y colectivo. Asimismo, las tramas intersubjetivas centradas en la necesidad de alojar, de celebrar el retorno a la escuela, de recorrer los espacios para ofrecer amparo y algo distinto, cargando de importancia a la mirada, el gesto y al peso de la palabra en Trabajo Social (Danel, 2018).

Como sostiene Sosa (2009) la cultura del estar y la subjetividad constituyente “una textura diferente, que apunta hacia una dirección re significadora, donde el espacio de la enunciación territorializa un yo que funda en la historia la expresión del estar” (p.336) Donde el otro ya no es pensado como “el buen o mal alumno” (Kaplan, 2006) algo que viene acompañado de control y orientación, sino que abre lugar a la escucha sin anular su

circunstancia “educación no como alejamiento institucional de una alteridad devaluada sino como un espacio y un tiempo particular de conversación” (Skliar, 2009, p. 69) El *deseo de convivencia* es lo que traza algo común frente a tantas diferencias de habitares y experiencias.

Las trabajadoras sociales mencionan que su intervención no es cualquier intervención siendo que estar en la escuela implica enseñar a convivir y relacionarse con otros. Es necesaria la pregunta sobre las crueldades y hostilidades que permanecen en la espacialidad de lo educativo, siendo que justamente en este espacio el enseñar es lo que ocurre en los encuentros generacionales y no en la trasmisión unidireccional de tareas o mandatos.

Una cuestión que aparece con fuerza en las tramas relacionales que se entretajan en la intervención se vincula al objetivo de integración social que también se plantea como una demanda de intervención en las escuelas. En ese sentido, la escuela se tensiona con un pasado presente donde las marcas del neoliberalismo y empobrecimiento han hecho a estos espacios institucionales, protagonistas en las respuestas urgentes para la satisfacción de necesidades básicas como la vestimenta y la alimentación.

En todas las entrevistas las trabajadoras sociales enuncian el hambre; sin medias tintas cuentan experiencias de jóvenes a los que les suena la panza en clase. Jóvenes que se acercan al EOE preguntando si tiene alguna manzana o galletita porque “anoche no hubo cena”. Acompañan estos relatos los malabares que realizan en las instituciones escolares que presentan matrículas de mil alumnos, donde la entrega escasa de bolsones de comida resulta en la focalización, teniendo que apelarse algunas veces a lo que sobra de la merienda del turno anterior.

En el marco de la pandemia, la intervención de las trabajadoras sociales remitió -entre otras- a la repartición de bolsones de comida, siendo que en este escenario la problemática de la alimentación se acrecentó. En los discursos las profesionales no reniegan de esta práctica, sino que legitiman su importancia en términos comunitarios y de la significación que tiene para las familias la escuela en el territorio. Constituyéndose en aquel espacio más cercano, pero además un ámbito de respuesta en contextos de urgencia, como también sucedió en el año 2013 con la inundación, en la ciudad de La Plata.

Como sostiene Melisa Campana (2018) “la disciplina debe rescatar la asistencia social de su carácter residual y peyorativo, para resituarla en el centro del debate sobre protecciones sociales publico estatales, en un contexto nacional y regional signado por un proceso de restauración neoconservadora y neoliberal” (p.1) Ana Arias (2012) coincide con este

planteo y sostiene que es necesario además de legitimarla, considerar a la asistencia como la garantía de acceso a derechos.

En este sentido, consideramos necesario establecer análisis en relación al abordaje complejo de la precariedad entendida como forma de gobierno (Lorey, 2018) en tanto, se constituye en un mecanismo de opresión y discriminación sobre determinadas poblaciones. Como mencionamos previamente, el Estado desde su componente estratégico, androcéntrico, patriarcal, capitalista y colonial ejerce esta gubernamentalidad neoliberal al no ofrecer ningún tipo de protección a estas poblaciones, además de tratarlas como desechos. Aquellas vidas que Butler define como “vidas invivibles”, vidas que ya no necesitan excluirse siquiera, siendo que los efectos de subjetivación establecen discursos y prácticas que intensifican su condición precaria.

Pensemos entonces en aquellas *escuelas acotadas* (Saraví, 2018) que reciben en territorios relegados a jóvenes de todos los barrios. Estas forman parte de una organización de los criterios de acceso a ciertos bienes y servicios que no son meramente materiales. La escuela que “se cae a pedazos”, el gabinete de dos metros cuadrados, el sándwich vencido o los escasos bolsones de comida, son procesos de integración-precarización (Campana, 2018) a partir de los cuales se construyen subjetividades juveniles ¿cómo voy a querer estar en secundario si el modo de recibirme en las escuelas imprime la falta de reconocimiento y el abandono?

Es ahí donde la intervención del Trabajo Social interpela y busca transformar; no se trata de orientar un proyecto de vida o diagnosticar, sino de acompañar trayectorias desde una Pedagogía del Cuidado (Faur, 2017) que busque que se tracen vidas vivibles. Una intervención que reconozca que en el marco de resignificación de las demandas, el impacto de la dimensión subjetiva requiere análisis de la pretendida inclusión desde tramas relacionales que enfrente lógicas de mercedores, receptores, culpables, peligrosos y desertores.

Es menester reconocer procesos de subjetivación frente a las juventudes para poder interpelar aquellos que anulan sus circunstancias y sus experiencias. Se pueden trazar intervenciones en una escuela que posibilite vehicular demandas pero no por eso deja de lado el trabajo en el fortalecimiento de la dimensión afectiva y emocional desde una estrategia de cuidado. Como sostiene Hermida (2018) “ubicar estrategias donde el maternaje, la sororidad y la sinergia, sean posibles (...) habitar acuerdos. Podemos apuntar a refundar las instituciones, empezando a habitarlas desde lógicas en las que la

afectación, la emoción y las temporalidades no lineales y productivistas, sean opciones posibles (p.14).

4.6.1. El devenir como potencia: la intervención como resistencia íntima

A lo largo de este escrito nos referimos a la escuela como espacio habitado, un territorio movedido del cual pueden resultar nuevas prácticas y sentidos que operan como resistencias en el dispositivo escolar.

Consideramos como un aporte para repensar la intervención profesional en las escuelas, la noción de territorio trabajada por Deleuze y Guattari (1977) la cual no incluye pensar a este como algo estático o sinónimo del espacio geográfico. Sino como construcción colectiva que constituye un conjunto de códigos, eslabones semióticos que en la multiplicidad de conexiones estructuran nuestro mundo, estableciendo límites, formas y dimensiones. Ese territorio está constituido como una especie de *calcomanía* que nos permite establecer esa codificación que hace que nos movamos a partir de distintos códigos, por ejemplo, que adultos y jóvenes consideren que para ser alguien tengan que tener un proyecto a futuro, formar una familia e incluirse en el mercado de trabajo.

Estos códigos que se presentan en el territorio como una especie de calco, en el andar y en las derivas del encuentro con otros comienzan a modificarse al gestarse nuevos sentidos que irrumpen en esa calcomanía y establecen procesos de desterritorialización (Deleuze y Guattari, 1977). Aspectos que denotan que compartir un territorio no es solo movernos en el mismo espacio, sino que implica lo que ambos autores definen como *agenciamiento maquínico*.

A partir de esta noción, consideramos que la intervención profesional en las escuelas se construye en este colectivo de enunciación y en la multiplicidad de rupturas que se producen. Observamos, por tanto, que se trazan líneas de fuga en el proceso de la práctica profesional, siendo esto lo que permite la desterritorialización, es decir, la modificación de significaciones que logra quebrar lo automatizado de la escena escolar.

Deleuze y Guattari (1977) a partir de la figura del rizoma, definen líneas segmentarias que producen múltiples entradas, situaciones, algo que no tiene sujeto ni objeto sino tamaños, raíces, dimensiones, bifurcaciones “el rizoma es una anti genealogía, igual libro que asegura la desterritorialización del mundo, pero al mundo una reterritorialización del libro que asimismo desterritorializa el mundo”. En este sentido, podemos trazar una cartografía de la escuela, en tanto, la intervención se construye en territorios subjetivos,

“afectivos, estéticos, políticos, existenciales, deseables, morales, sociales, históricos, éticos” (Diez Tetamanti, 2019, p.3)

La posibilidad de indagar en las variables relacionales, lo singular y lo colectivo es preguntarnos más que por dar respuestas en la práctica profesional, por bucear en lo que acontece “entre” esos sentires y saberes en los que se mueven las generaciones. Consideramos que pensar a la intervención como una cartografía,³⁶ es entenderla como el resultado de encuentros, cuerpos y de trayectos donde resulta menester amigarnos con el hecho de perdersnos, confundirnos y sorprendernos en el día a día.

La intervención profesional del Trabajo Social -así como de otras disciplinas- se construye a partir y en relación a la otredad, al reconocer la existencia de otro, siendo el terreno movedizo de nuestras prácticas, el espacio institucional y subjetivo en el que construimos nuestra identidad, no sólo como profesionales, sino desde múltiples intersecciones. La escuela es narrada desde las voces pero también desde la forma en que los cuerpos se mueven, es decir, las circunstancias en que se habita un espacio: sus formas, sus murales, sus techos resquebrajados. Un mundo de significados donde los actores se reconocen viendo a ese espacio como el que nos recibe siempre, pero a la vez nos induce a una especie de expulsión. Como aquel lugar que nos reúne cruzando historias que trazan un cuerpo-texto entre pasado y presente, donde las opresiones y las precariedades se sienten, se huelen, se rechazan, se odian, incomodan. Como refiere Skliar (2002) “toda cuestión humana debería ser pensada desde la perspectiva de la espacialidad (...) no hay nada de la espacialidad –y en la espacialidad- que pueda explicarse sino a través de lo humano” (p.85)

El lugar de la escuela como espacio en el que debemos estar, aprender a convivir y sociabilizar es parte de lo que Sosa (2009) define como el marco discursivo de la modernidad cultural de occidente. Estas “conciencias de una modernidad cultural omnipresentes” que establecen dicotomías entre civilización y barbarie, de un sujeto colonizado, despojado de su historia. Un discurso que legitima que en la escuela ese sujeto accede a la cultura y a una escritura ilustrada, un niño o joven cuya voz no es aceptada, sino que debe permanecer en silencio. Esta forma de percibir a la otredad hizo que:

³⁶ Partimos de la definición de Tetamanti (2015) quien define a la cartografía como un proceso productivo que posibilita poner a la luz experiencias y sobre todo, lo común de estas. La intervención como mapa- texto que partiendo de la experiencia subjetiva del conjunto de actores y actrices que constituyen al campo de intervención, posibilita construir otros sentidos y subjetividades en la escuela.

El sujeto periférico sea narrado y contado por otro, visto a través del otro y representado a través de los rasgos interpretados por otro. De esta manera se construye el espacio del otro, la otredad, concepción que establece especificaciones puntuales sobre la cultura del otro como la cultura periférica, el sujeto social que hizo su espacio cultural en los bordes (Sosa, 2009, p.360)

Cuánto puede decir el Trabajo Social en su intervención sobre los modos en que interpreta a ese otro, en distancias, en semejanzas. No hablamos solo de un joven que en la escuela es recibido como parte de un nuevo público no esperado, hablamos además de las características que definen según nosotros a ese nuevo público ¿nuevo para quién? ¿Inesperado por quién? Jóvenes en riesgo escolar, joven desertor que ha fracasado escolarmente, como dice Baquero (2002) una sospecha puesta siempre sobre el sujeto. Un sujeto que no permanece, que estando ahí no aprende y que expuesto a una mala calidad de enseñanza y contenidos de baja relevancia encuentra obstáculos en sus nuevos recorridos o apuestas. Se trazan en lo discursivo una trayectoria cargada de riesgos que termina siempre en el fracaso de otro que poco hemos escuchado.

Como sostiene Skliar (2009) se ha perdido el calco (Deleuze y Guattari, 1977) del mapa de la mismicidad, siendo que antes en la espacialidad habitual repetíamos la búsqueda de una mismicidad que ahora se esfuma:

La mismicidad corriendo sus fronteras cada vez más hacia afuera y concentrándolo todo y a todos en la periferia, en los bordes, en aquello que se supone marginal. Y la periferia, los bordes, lo marginal, cuya única razón de su existencia debería ser, pugnar por entrar, para estar en el centro, para ocuparlo y así ser, finalmente como los demás (p.88)

Según el autor hay tres *espacialidades del otro*, la “espacialidad colonial” que establece la invención del otro como maléfico y niega al otro en el habla; donde el otro es el otro del mal, es aquel espacio de lo que no somos ni queremos ser, una amenaza a ser contenida. Esto puede observarse en discursos sobre la propia práctica profesional en los que jóvenes son aquellos casos perdidos, sin referentes familiares presentes, con madres que no están en todo el día en casa; los pibes de “la droga y la esquina”, los cancheritos, los drogadictos, los otros. Skliar nos comparte también la noción de “espacialidad multicultural” donde ese otro es relación pluralizada y generaliza, un nosotros-ellos; en

una escuela, esta dimensión es de las más fuertes, siendo que los herederos y los no herederos siguen presentes en el encuentro cotidiano. Por último, la “espacialidad de las diferencias” se entreteje en intervenciones donde la distancia del otro, su misterio y a la vez el espacio de mismicidad, se ponen en tensión. Queremos que estén en la escuela, pero una vez que llegan los consideramos inesperados, disruptores de los mandatos establecidos en nuestra práctica.

¿Nos preguntamos alguna vez cuántos de nosotros enviaría a sus hijos a culminar sus estudios secundarios en un Plan FINES o un bachillerato popular? En la distinción, en la selección, esos espacios se perciben habitados por una otredad con la que nos diferenciamos. Suena dura la afirmación pero denota que creamos una alteridad que es reabsorbida en nuestra identidad, en nuestros cuerpos y nuestra racionalidad. ¿Aprendería menos un joven en esa oferta de finalización de estudios? ¿No conseguiría una titulación importante para competir en el mercado de títulos? Es más que eso, es lo que Skliar denomina *diferencialismo conservador*:

un modo de entender las diferencias como siendo naturales y no culturales-derivadas de una supuesta naturaleza del mundo (...) diferencias neutrales o neutralizadas inscriptas en oposiciones binarias, donde vuelve a hacerse presente el principio del tercer excluido, como diferencias de valor, desigualdades (p.106)

Se naturaliza que las trayectorias educativas de algunos jóvenes se trunquen o sean desiguales, como producto de la falta de oportunidades y no así de la privación cultural atribuida a las minorías. Las oportunidades se brindan, se presentan una oferta de programas y proyectos socioeducativos -desde becas hasta programas de finalización de estudios- con una idea de incluir diversidades viendo a esos grupos como anexos a la cultura dominante. Donde estos terminan accediendo a determinados contenidos, pero en algunos casos, desde un lugar de total indiferencia “te incluyo y te doy la oportunidad, aunque sé que no la vas a poder aprovechar”. Esta sensación se dejó entrever en vastas oportunidades en las entrevistas realizadas a jóvenes y educadores.

Siguiendo con la propuesta de la noción de “espacialidad multicultural” observamos que en la escuela, en reiteradas ocasiones, se entreteje una especie de mezcla que se sostiene en una idea de encuentro de culturas, de pueblos y de un “todos” que es propio del pensamiento occidental. Cuando hablamos de la educación inclusiva justamente referimos la importancia que asume la interpelación a una idea de un “todos” que termina

siendo homogeneizante (Ocampo, 2020) Donde los diversos son otros y la posición de otro que es cuerpo sin cuerpo y voz sin voz, recae una vez más en una educación que se dice inclusiva pero que se tensiona con el *otro de la diferencia* y el *otro de la diversidad* (Skliar, 2009)

Se habla de jóvenes a quienes hay que incluir presentándose un juego de alteridades donde se establecen intervenciones en las cuales se busca anular las diferencias, estableciendo un precepto moderno de que somos iguales por asistir y permanecer en la escuela.

Esto resulta en una escuela que aloja pero continúa queriendo formatear a ese huésped en tiempos y espacialidades que no se abren al devenir o a lo perplejo, sino que constantemente buscan que ese otro sea lo que la escuela quiso y busco siempre: un buen alumno, un rendidor de méritos y esfuerzos, un hombre capaz. Los y las jóvenes nos están enseñando que ser con otros y estar juntos en la escuela, no es sinónimo de mismicidad o igualdad homogénea, sino de albergar las múltiples singularidades desde la mirada y escucha activa, desde el poder del reconocimiento y el valor de la palabra.

4.6.2. La proximidad: herramienta política de la práctica profesional

Duschatzky (2007) sostiene que los actores de las escuelas habitan un universo desreglado y la ausencia de certezas en las prácticas cotidianas, genera vulnerabilidad. Sin embargo, reconoce la potencia que esta porta al considerar que “la vulnerabilidad es entonces un pliegue, en tanto, de ahora en más, los modos de habitar resultan de un doble juego: decidir y hacerlo con otros (p.4)

En relación a la intervención del Trabajo Social en las escuelas, consideramos menester considerar la noción de vulnerabilidad, desde el reconocimiento de las fuertes cargas subjetivas que se vivencian en la práctica profesional. Es decir, de aquello que a diario sacude a las trabajadoras sociales en sus ámbitos de trabajo, algo sobre lo cual observamos una escasa o casi nula reflexión.

Judith Butler (2015, 2009) reconoce la resistencia que emerge de la vulnerabilidad de los cuerpos que disputan políticamente en un escenario colmado de violencias contemporáneas. Es entonces para la autora, la resistencia pública de estos cuerpos vulnerables lo que sienta las bases para poder resistir.

En este sentido, consideramos que al momento de trabajar en la construcción de la intervención profesional, es requisito pensarla con otros; no solo profesionales del EOE sino también con jóvenes, docentes, preceptores y directivos. Por tanto, nuestra

intervención depende de esta dimensión vincular, pudiendo reconocernos con otros en la vulnerabilidad, la precariedad y la acumulación de desventajas.

Es entonces, en esos daños e impactos subjetivos, colmados de incertidumbres, desánimo, frustración y sobre todo angustia, en los que se teja la pujanza por la disputa política en la que sabemos que esas desigualdades y precariedades hechas cuerpo, no son iguales para todos los que habitamos la escuela.

En este sentido, reconocemos al cuerpo como herramienta de lucha y texto que posibilita construir nuestra intervención desde el reconocimiento de la diversidad de formas a partir de las cuales podemos vivir nuestra corporalidad (Najmanovich, 2009) En la práctica profesional es nuestro cuerpo y el de otros actores el que se encuentra en terrenos movedizos, por tanto, es necesario abrirnos a la experiencia corporal reflexionando sobre los discursos y prácticas, sobre y desde los cuerpos.

Le Breton (2009) considera que la existencia del cuerpo remite a una gradualidad dudosa que los ritos sociales garantizan. En la institución escolar, los sujetos comparten rituales sobre los cuerpos que tienen que ver con la sociedad y ciertas modalidades de interacción que se legitiman a partir de una aceptación compartida.

El autor sostiene que se pierde la fluidez de los cuerpos cuando las situaciones y el “deber ser” sobre cómo actuar y vincularme con otros, instauran posturas corporales, gestuales, faciales y distancia entre interlocutores. Aparecen ahí ideas sobre lo que puedo hacer en la escuela, lo que incomoda al otro, lo correcto, lo incorrecto, un comportamiento corporal que damos por sentado y que varía según género, clase social, edad, cercanías, familiaridades y contexto de interlocutores. Ahí la vergüenza frente a otros o el miedo a que se molesten, son recurrentes y dan lugar a que ciertos olores, risas, gritos y besos, busquen ocultarse en el marco institucional.

Los ritos escolares borran la evidencia de cuerpos que viven despertares sexuales, que sienten excitación, que buscan tocarse. También aquellos cuerpos que se cubren el rostro con el pelo, que no se incorporan al hablar, que tapan sus caras con una remera o sus cuadernos. De aquellos que no caminan, no ven, no hablan. Las actividades corporales del hombre occidental asechan a aquellos cuerpos que no logran relajarse porque de manera continua deben esforzarse por repetir determinados rituales sobre un único modo de habitar la experiencia escolar.

La historia moderna occidental ha separado mente- cuerpo y cultura- naturaleza, esto se expresa en los modos de experimentar la escuela que han forjado a los cuerpos juveniles

y adultos a la experiencia única de la de la razón, sin mostrar afectos y mucho menos, dar lugar a la sensibilidad.

Como seres corpóreos adultos y jóvenes están siendo en la escuela, sin ser cuerpos fijos sino trazando distintos sentidos frente a la experiencia de lo vivido, muchas veces, habitando miedos a ser, por estar fuera de lo considerado normal. Miedo a alojar un joven en nuestra casa, miedo a permitir que ingresen adolescentes con sus hijos a la escuela. Miedo asistir a la escuela con determinada vestimenta porque se van a reír. Miedo hablar del aborto “porque es un tema muy delicado”. Miedo a hablar de sexualidad y tocar temas que están mal vistos por algunos padres. Prevalecen miedos compartidos que versan entre lo correcto y lo incorrecto del ritual de las escuelas, circulando en el mapa escolar con total negación y naturalización.

El pensamiento occidental moderno se empeñó históricamente en dejar de lado los cuerpos y los sentires para hacer de la pedagogía algo finito, en tanto parte de definiciones encaustradas y conocimientos fijos (Wainszok, 2019) La propuesta de una *Pedagogía de la Ternura* (José Martí, 1884; Lida Turner Martí; 2002, Ulloa, 2005, 2009) implica romper con el binarismo occidental del conocimiento que separa civilización de barbarie y ciencia de ternura, para dar importancia a un pensar relacional.

El modo en que los cuerpos habitan la escuela, expresa la fuerza que porta la escolaridad para controlar y disciplinar mentes y cuerpos, hasta el punto de que se piense que dar lugar al afecto o la ternura, puede resultar en la pérdida de legitimidad.

En discursos de algunos de los adultos, el estar en la institución es sinónimo de la norma y lo correcto, el modo de pararme frente al resto es percibido como legitimación de autoridad, considerándose que esta desaparece si me muestro distendido o relajado frente a determinada situación. Los y las jóvenes por el contrario consideran que habitar la escuela de un modo distinto a todas las formas normadas posibles, fumando en el baño, usando un pantalón corto o besándose en el patio, es el único modo de resistir a un espacio que en sus modos de alojar requiere quietudes, silencios y prolijidad.

Es cierto que la escuela es muy distinta a como la habitamos otras generaciones, pero esto no es el resultado del mundo adulto, sino de nuevas generaciones que en la vulnerabilidad de la opresión que sienten sobre sus cuerpos, se movilizan resistiendo desde sus corporalidades colectivas.

En el caso de jóvenes que retornaron a la escuela y se sienten invisibles e invisibilizados “*ni siquiera le importa que no copie y no es que no quiero, no entiendo esa letra*”; “*me canso de no entender nada y me pongo con el celular*”; “*se ríe de mí y me descansa frente*

de todos, diciendo que estoy loquito” la violencia desde la anulación de sus experiencias es tan fuerte que en algunos casos dejan de asistir, y, si deciden continuar estudiando esto no es producto del trabajo de la escuela, sino de algún referente cercano que insiste “*si encima que no estoy trabajando no vengo, mi vieja me mata*”.

Ulloa (2005) contrapone la *Pedagogía de la Ternura* a una *Pedagogía de la Crueldad* considerando que se establecen distintas formas de crueldad que se experimentan cotidianamente en la exclusión de lo que se considera diferente, desde el odio y aniquilamiento. *La cultura del acostumbramiento* que produce la indiferencia y *la cultura de la mortificación* como la contante queja de cuerpos agotados por el devenir de lo inesperado, resultan para el autor en una *pasividad quejosa* que se aleja del pensamiento y la reflexión crítica. Esta forma de vivenciar el encuentro con otros no es casual, sino que resulta de un modo de habitar la experiencia sin identificarse con la debilidad. La ternura es para Ulloa (2005) “el escenario formidable donde el sujeto no solo adquiere estado pulsional, sino condición ética” y son la *empatía* y el *miramiento* cargados de afecto y reconocimiento, producciones de dicha ternura.

Como sostiene Martí (1884) la pedagogía requiere articular la ternura y la ciencia:

Es necesario mantener a los hombres en el conocimiento de la tierra y en el de la perdurabilidad y trascendencia de la vida. Los hombres han de vivir en el goce pacífico, natural e inevitable de la libertad, como viven en el goce del aire y de la luz (...) necesitan que se les mueva a menudo la compasión en el pecho y las lágrimas en los ojos, y les haga el supremo bien de sentirse generosos (p.1)

En la intervención profesional en las escuelas, por tanto, el valor de las palabras y lo que pasa mientras algo se narra puede trazar algo distinto al aburrimiento de repetir siempre lo mismo; para comenzar a recordar y hacer de ese recuerdo algo nuevo (Ulloa, 2007) Tiempos, roles y espacios pueden cambiar si lo que está aconteciendo nos permite salirnos de tiempos y espacios asimétricos, revisando en nuestras intervenciones aquello que insiste en partir de la mismicidad, anulación y silenciamiento de otros.

Como refiere Baquero (2002) se presenta una idea constructivista sobre lo que un alumno “debe ser” que es necesario revisar, en tanto se busca un alumno que quiera y logre comprender, dando por sentado que esto dependerá de la motivación y de promover estudiantes activos. Lo que aquí se escapa muchas veces es el carácter situacional, ya que todo se recorta a las habilidades o capacidades del sujeto de la educación sin una revisión

de la constitución subjetiva que la escuela establece en el dispositivo escolar; pensando por ejemplo, que el aburrimiento es producto y resultado de una actitud adolescente.

El giro contextualista (Baquero, 2002, Pintrich, 1994) viene a hacerse cargo de aquello que comúnmente no nos hacemos cargo y que es del orden del devenir y lo impensado.

No podemos despersonalizar ni descontextualizar sin considerar la constitución de la subjetividad en el marco de las prácticas educativas. Por más que el vicio del pensamiento moderno nos diga que un hombre exitoso aprende autosuficientemente, la realidad nos muestra que el aprendizaje es algo situado y que como sostiene Baquero (2002) involucra cuerpo y mente y se construye intersubjetivamente “se trata de una experiencia que involucra la afectividad, el pensamiento, la acción de un modo inescindible” (p.72)

En la búsqueda por controlar las experiencias que acontecen a los fines de replicar y repetir, se anula la posibilidad de despliegue del pensamiento sin crearse nuevas experiencias, ni dar lugar a otras (Baquero, 2002)

Pensar a la intervención profesional como parte nodal de la gestación de resistencias íntimas (Esquirol, 2019) en la escuela, es dar lugar a las proximidades. La preocupación por dar amparo y por cobijar a otro, permite ese descanso del cuerpo que tanto enoja a la razón occidental. Permite sentir que la escuela puede ser también un símbolo de intimidad descansada (p.31) es cuidar, acompañar; es *cuidado de sí* que implica pensarse en proceso de sujeción de responsabilidad reflexiva, volviendo a sí mismo, al origen.

No es dar lugar a lo inesperado para que eso nos haga caer en el descreimiento, tampoco que nos gane la amenaza de los *enterados*, de los *sabidos* donde hay respuestas a todo sin formularse preguntas. Es dar lugar al contacto, a la conversación en la convivencia (Skliar, 2009) a la mirada empática y tierna que da reconocimiento (Ulloa, 2009) A un sujeto enunciador y no periférico o subalterno (Sosa, 2009) A cuerpos que dejan de lado los rituales de mantener las formas para fluir sin ser un misterio (Le Breton, 2009) Cuerpos que se unen para resistir desde sus propias vulnerabilidades (Butler, 2015)

Como sostiene Raffin (2019) la noción de política ligada a la gubernamentalidad (Foucault, 1980) reconoce *prácticas para sí* que son fundamentos de la subjetividad occidental y que establecen modos constitutivos de sí mismo, fijando reglas de conductas con vidas que responden a ciertos valores estéticos. Las *prácticas para la libertad* permiten un análisis crítico del presente como “ontología crítica de nosotros mismos” (p.56)

La libertad existe dirá Foucault (1977, 1974, 1980) porque existen relaciones de poder y la posibilidad de disputarlo “prácticas de libertad como el ejercicio de la libertad en tanto

resistencia a los poderes, en relación que el viviente mantiene consigo mismo, que le permite volverse el sujeto de su propia existencia” (p.56) La política como espacio de enfrentamiento a visiones sobre la vida, sobre los otros y sobre el mundo “creación e imaginación intersubjetiva y colectiva” (Raffin, 2019, p.57)

La concepción de *nuevo derecho* (Raffin, 2019) se opone a la razón de los derechos del hombre occidental y viene a reivindicar los derechos humanos desde el reclamo de la independencia de los gobernados. La producción de derecho comprendida como ejercicio político posibilita en el campo educativo interpelar formas de subjetivación de las juventudes en riesgo y/o peligrosas, interpelar la idea de inclusión educativa homogeneizante que divide entre hacedores y hechores de la cultura (Ulloa, 2005)

No se trata solo de oponernos o enfrentar al poder, se trata de ejercer el poder desde *la práctica de la libertad como afirmación a la vida*. La gubernamentalización del Estado no solo le permitió gobernar cuerpos, también estableció las bases para que se gestara la lucha política.

Si desde una biopolítica de los cuerpos³⁷ el neoliberalismo logra producir subjetividades y verdades, el *nuevo derecho* como resistencia a la biopolítica y gubernamentalidad neoliberal, se opone a aquella idea de igualdad normalizadora para dar valor a esas vidas precarias, a esos cuerpos silenciados en la escuela, a otros mundos y otros modos de estar siendo jóvenes y adultos. Donde la resistencia también puede ser íntima y tierna, donde la sensibilidad no es sinónimo de debilidad o la ternura de falta de razón. Donde la libertad como afirmación de la vida se convierte en una nueva racionalidad política que crea tiempos y espacialidades, otras (Skliar, 2009)

En la intervención profesional, desde el poder del nombramiento se producen otras subjetividades y relaciones de poder-verdad que pueden ver en la educación una ventana al infinito, donde puede haber risas y besos, donde podemos pensar y aprender en movimiento.

Generaciones narradoras en el diálogo del encuentro, sin necesidad de exposición fija de datos sino de contar historias que tracen un “entre nosotros”. Reconocer a partir de esto, la trama relacional e intersubjetiva en la que se construye la práctica profesional,

³⁷ Foucault (1998) define al biopoder como el despliegue de un conjunto de mecanismos, tecnologías y estrategias que ha garantizado el gobierno sobre la vida en la modernidad, una forma de ejercer poder que se ha ido transformando a lo largo de la historia “cuerpo maquina: su adiestramiento, el incremento de sus aptitudes, la expansión de su fuerza, todo eso garantizó procedimientos de poder (...) anatomo política del cuerpo humano (...) A mediados del S. XVIII está centrado en el cuerpo especie (nacimiento, mortalidad, nivel de salud,) (...) su cobertura se llevó a cabo a través de toda una serie de intervenciones y controles reguladores: la biopolítica de la población” (p.183)

asumiendo el desafío de implicarnos en un devenir/transcurrir que es perplejo y a su vez, la contienda de nuevas apuestas.

4.7. Reflexiones finales

Como refiere Santos (1996) “la vida es sinónimo de relaciones sociales” y el espacio habitado puede abordarse desde su enorme heterogeneidad y diversidad cualitativa.

Los modos de hacer cuerpo la escuela nos demuestran que las formas de ser y estar siendo jóvenes y adultos en terreno escolar, contienen elementos que en la bifurcación de biografías y mandatos instituidos dejan frente a nosotros un mundo complejo.

La escuela puede forzarse por representar la “verdadera escuela” de la gramática escolar tradicional de Tyack y Cuban (2000) incluso hoy en pleno Siglo XXI y en plena pandemia. Sin embargo, los cuerpos y los saberes que la habitan están en movimiento y dan lugar a procesos de desterritorialización (Deleuze y Guattari, 1977) que crean nuevos sentidos y nuevas formas de organización de espacios y tiempos.

La pandemia ha dejado al descubierto, como sostiene Boaventura de Sousa Santos (2020) que el coronavirus es nuestro contemporáneo y que aquellas ideas occidentales y modernas de tiempos lineales, presencialidades y priorización de la razón por encima del cuerpo, se mueven y se tensionan ¿Cuánto ha tenido que abandonar la escuela? ¿De cuánto ha tenido que deshacerse en el escenario actual?

Las temporalidades y espacialidades vividas constituyen a la relación intergeneracional y marcan las singularidades adultas y juveniles, al presentarse acontecimientos que marcan las trayectorias de las generaciones. Observamos que en la pandemia la escuela ha encontrado -a diferencia de otros campos- una ventana a la posibilidad. Por primera vez en muchos años se encuentra con la oportunidad de disputar aquella gramática escolar rígida que la organiza desde el S.XIX y que ha intentado transformarse, criticando los tiempos lineales en el aprendizaje, la despersonalización del acto educativo y el disciplinamiento sobre los cuerpos.

Las espacialidades y las temporalidades que están en movimiento, son las que históricamente preocuparon a la escuela y a los actores que la componen. A los docentes en los modos de transmisión del conocimiento, a los preceptos y EOE en el cumplimiento de reglamentaciones administrativas burocráticas y a jóvenes en la instauración de tiempos para aprender y apropiarse de los conocimientos.

Todos/as se encuentran trascendidos/as por exigencias respecto a cómo moverse y ocupar el espacio escolar, así como también en cómo organizar vidas, trayectorias y proyectos.

El problema de la presencialidad no es un problema pandémico, comienza con la expansión de la obligatoriedad y la exigencia de garantizar estar, permanecer y egresar del sistema educativo. Esa obligación de sostenimiento de la escolaridad se permea en discursos que consideran a la intervención ligada a la responsabilidad de *trabajar en el retorno a la presencialidad y continuidad pedagógica*.

La afirmación del deber de asistir y permanecer presenta una doble encrucijada, se puede estar en la escuela sin hacer ejercicio del derecho a la escolaridad, cuestión que termina exponiendo a jóvenes que frente a trayectorias fluctuantes viven ese *estar invisibilizado* con una gran carga emocional. En tanto, la carencia afectiva no se recorta a su hogar, sino a ser huésped de una institución en la que si no representa el lugar del “rebelde o cancherito/a” nadie se percata de su presencia. El punto de la exposición a las juventudes no es menor, muchas veces las recurrentes preguntas referidas a sus familias deja a los/as educandos/as en un lugar incomodo al tener que dar explicaciones sobre aspectos que hacen a la organización cotidiana familiar.

Se establecen brechas entre el nivel primario y secundario pero estas no se recortan a los contenidos dados o al desfasaje en las trayectorias. Si bien hay aspectos importantes a considerar en términos de aprendizajes y cuestiones que remiten a la lecto escritura, comprensión de textos, entre otras. Observamos que se presenta por parte de los adultos de la institución escolar, un consenso al considerar al secundario como el mejor nivel para trabajar, por contener una demanda afectiva y emocional menor que el nivel primario. Esta percepción de un mundo juvenil que se maneja solo y que “necesita menos apoyo y seguimiento” se observa en relatos que refieren que en los últimos años de secundario el desgranamiento es mayor, resultado de las decisiones personales de jóvenes que deciden no continuar asistiendo a la escuela.

La normalización de que estar en secundario es sinónimo de independencia y rebeldía se entrelaza con una idea de jóvenes que son menos demandantes y con los que al menos, se pueden trabajar otras cuestiones que en primaria no. No es un dato menor que se ubique al mundo juvenil en un lugar de autosuficiencia y a la vez se reclame a sus familias atención porque “están muy solos”. Se juega ahí una tensión entre el ideal de sujeto moderno que espera la escuela y la obligación por el seguimiento y personalización de la situación del educando/a.

Los jóvenes presentan a los adultos –en mayor medida a EOE y preceptores- sensaciones de rechazo y angustias por temas vinculados a la identidad de género, violencia en el noviazgo e historias de abuso. Estas se identifican como las mayores problemáticas, de la

mano de situaciones de salud mental y consumo de sustancias. En este sentido, observamos dos cuestiones: por un lado que la Ley de Educación Sexual Integral, constituye hoy en las escuelas un eje nodal de intervenciones que garantizan la visibilización de situaciones de abuso, violencia, cuidado del cuerpo, entre otras. Así como también, el acompañamiento en situaciones de acceso al derecho a la identidad de género y reconocimiento personalizado de trayectorias vitales.

Por otro lado, identificamos que se manifiesta un vínculo directo entre el padecimiento del mundo juvenil y el uso –y abuso en algunos casos- de las redes sociales y las nuevas tecnologías. Se presenta esto como un punto poco o casi inexistentemente trabajado por la escuela, donde en el marco de la educación a las juventudes, la orientación en el uso que se hace de estas plataformas y aplicaciones, no aparece.

Algunos adultos presentan además de desconocimientos un rechazo a entrar en este mundo tan cercano a los jóvenes, al punto de configurar sus subjetividades y con ello padecimiento y angustias en el tránsito escolar. Observamos que como sostiene Segato (2021) la *pedagogía de la crueldad* se recrudece en la falta de empatía y el modo en que estas redes y plataformas nos forman para ser seres no empáticos. Videojuegos que entrenan a los y las jóvenes para no tener registro del dolor ajeno, un mundo virtual que nos enseña que es fácil y necesario anular al otro, donde el “bloqueo” o “eliminar de la lista de amigos” alimenta al narcisismo y egoísmo por encima de cualquier modo de ternura, amparo o cuidado.

Se presenta en los modos de uso de las tecnologías una ausencia de los cuerpos, ya que la imagen audio visual no reemplaza la gestualidad de movimientos y diversas formas de vivir nuestra corporalidad, la cual no necesariamente encaja con los modos de habitar el cuerpo, pautados y exigidos en las redes. En las distintas plataformas virtuales el cuerpo pierde su fluidez al responder a modelos estéticos y discursos que establecen los patrones de lo estéticamente bello y de cuerpos considerados “normales”. Estos aspectos descartan toda posibilidad de mostrar y compartir algo que es considerado diferente y por eso feo, horroroso, ridículo y necesario de ocultar.

Si bien los jóvenes empiezan a disputar desde sus propias conquistas el uso de las redes sociales, la escuela tiene una gran deuda al respecto y esto no puede quedar en decisiones personales. Es necesario que existan en el marco de las escuelas espacios dedicados exclusivamente a reflexionar sobre el uso de las redes y las implicancias que esto contiene en la configuración de las identidades, en los padecimientos, reconocimientos y modos de estar en la escuela.

Observamos que la palabra comienza a perder el protagonismo, así como la importancia del diálogo y encuentro para resolver conflictos, para conocernos o para establecer proyectos conjuntos. La escasa reflexión sobre las experiencias corporales y el lenguaje corporal hacen que se pierda el vínculo humano por relaciones que, mediadas por las redes y la fluidez de los tiempos, no encuentran el espacio para la tolerancia y un tiempo calmo para pensar las posibilidades que emanan de la relación con otros.

Acontece algo similar con los Equipos de Orientación Escolar y su articulación al interior y con el resto de los agentes institucionales. La comunicación por whatsapp se traza como la más fluida e importante y la que muchas veces posibilita la intervención e intercambios para toma de decisiones o reflexiones conjuntas sobre situaciones.

Es interesante el modo en que se naturaliza que el encuentro en la escuela no alcanza para pensar colectivamente, vaya paradoja si consideramos que la escuela es un espacio de socialización y pensar relacional. De hecho trabajadoras sociales nos comentaron que las inspectoras les recomendaron agendar en el cronograma semanal “tiempo para pensar”.

Es un punto a profundizar el lugar que asumen las plataformas digitales en remplazo del encuentro cara a cara no solo en el acto pedagógico sino también al momento de construir la intervención profesional. Esto no es un vicio de la pandemia, esta situación antecede las medidas de ASPO que no dejaron otra salida que lo virtual para pensar intervenciones e incluso acercarnos a los y las jóvenes. Previamente en el marco de los trayectos flexibles se enviaban vía whatsapp trabajos prácticos a jóvenes embarazadas o a quienes presentaban algún tipo de enfermedad. Nos preguntamos cuanto de este uso no es abuso, cuanto es positivo y si esto puede convertirse –algunas veces- en un obstáculo para garantía de un trabajo de reflexión conjunta y pensar relacional.

Otra cuestión que nos parece importante resaltar es el modo en que gran parte del mundo adulto considera a la inclusión educativa y a la educación especial como sinónimos.

Aldo Ocampo (2018, 2020) establece interesantes interpelaciones a este modo de interpretar la educación inclusiva considerando a la diversidad como lo externo a nosotros, en una idea de otredad-alteridad. En esta línea se romantiza en las escuelas que los/as jóvenes “con capacidades especiales” (en tanto no se utiliza otro termino) puedan estar en las escuelas denominadas como “escuela común”. Se presenta una idea de que esto es inclusivo y rescatan que algunos jóvenes asistan desde primaria con proyectos de inclusión y Maestras de Apoyo a la Inclusión (MAI) para asegurarse que, al menos, *“alguien ya viene trabajando”* con dicho joven. Esta idea de que es novedoso e inclusivo *“que pase más tiempo en nuestra escuela”* y no en *“la especial”*, no expresa más que una

percepción de inclusión bastante acotada y discutible. Como sostiene Danel (2021) las trayectorias “como si” con tránsitos desapegados que dificultan la escolaridad y el aprendizaje, expresan la materialización de desigualdades. Asimismo, dan cuenta de la puesta en acto de la política socio educativa inclusiva que expresa sentidos y significaciones que en el marco de nociones de inclusión y reconocimiento de la diversidad, contienen disputas respecto al para qué y para quienes está pensada la escolarización.

Las extensas matriculas así como la heterogeneidad de las escuelas estudiadas dificulta el acompañamiento de las trayectorias para el conjunto de los actores institucionales; no solo los preceptores que hacen malabares para cubrir todas las áreas de la escuela en instituciones que en algunos casos tienen la extensión de una manzana de calle. También para los Equipos de Orientación Escolar que en escuelas constituidas por dos anexos reconocen que los y las jóvenes desconocen la existencia del equipo, ya que este funciona en otra de las alas de la institución.

Lo que diferencia al nivel secundario del universitario -en la percepción general- es que se supone un acompañamiento mayormente personalizado en la escuela que en la universidad. Sin embargo, algunas facultades han establecido distintas estrategias para que los/as jóvenes conozcan los contenidos y modos de trabajo, así como informaciones referidas a las diferentes áreas de atención, espacios de consulta y esparcimiento.

Esta cuestión que según las reglamentaciones se desarrolla en el ámbito secundario, presenta varias deudas, en tanto, muchos jóvenes que retornan al secundario no tienen un conocimiento de ciertas modificaciones de contenidos, como tampoco de la existencia del EOE y de su espacio de funcionamiento. Resulta una paradoja que los/as jóvenes que acceden a las ofertas de finalización de estudios como las Aulas de Aceleración o educación para adultos en turno vespertino -que en el discurso son quienes presentan mayores dificultades y mayor necesidad de acompañamiento personalizado en sus trayectorias- no cuenten con un Equipo de Orientación Escolar en su turno o desconozcan su existencia y/o sus horarios de funcionamiento en la institución. Es decir, si bien se ha re significado el uso de este espacio y sentido de pertenencia de los y las jóvenes a este, la promoción y difusión de su ubicación y horarios de atención permanece vedada para un grupo específico de estudiantes.

Por último, si nos referimos al acceso y promoción de derechos de las juventudes, observamos, la importancia que asume en el trabajo en corresponsabilidad, lo interdisciplinar y articulación entre las distintas instituciones que constituyen al sistema

de protección integral. Aquí aparecen dos analizadores: el de los recursos materiales disponibles y el de las condiciones factibles de articulación en un escenario de vaciamiento de la política de infancia y adolescencia.

No se trata de responsabilizar a colegas por su trabajo en el marco de los servicios locales, en tanto la inexistencia de estos en zonas de relegación social o zonas rurales, como el caso de Abasto, impide establecer estrategias conjuntas. Asimismo, la sobre demanda a la que se enfrentan estos equipos, hace que muchas veces algunas situaciones se prioricen por encima de otras. Esto la escuela lo percibe como una responsabilidad externa en la que el Equipo de Orientación Escolar asume la realización de determinadas tareas que deberían ejecutar los equipos de infancia y adolescencia, por ejemplo, la búsqueda de vacantes a jóvenes que han sido trasladadas a hogares en otras ciudades. El cambio abrupto afecta las trayectorias educativas, en tanto, algunos jóvenes han pasado meses en su nuevo domicilio sin estar escolarizados o encuentran dificultades para conseguir vacantes por falta de documentación relevante, como el DNI de sus padres, entre otros.

Consideramos que este punto requiere ser analizado en relación a determinantes propios de las condiciones en la que se desarrollan las intervenciones, como así también de los modos en que se organiza la política pública orientada a las infancias y juventudes.

Como hemos observado el trabajo “a la par” –como refieren integrantes del EOE- es reconocido como el gran facilitador al momento de construir las intervenciones. En este punto observamos que el EOE representa para el resto de los actores institucionales un espacio de respuesta a las demandas, pero sobre todo una especie de alivio, en tanto parece ser que todo es canalizado en él.

Es necesario revisar esta especie de derivación continua, porque si bien es importante que preceptores o docentes informen las situaciones, el Equipo no puede responder a la individualidad de todas las demandas. No hemos observado experiencias que den cuenta de estrategias conjuntas entre EOE, docentes y preceptores, en tanto, continúa reproduciéndose una lógica de quienes se hacen cargo de lo que acontece en el aula, otros asumen la escucha en el pasillo y por último el Equipo recibe la situación y establece, en principio, entrevistas con el/la joven y luego con la familia. Esto no es un punto menor porque requiere revisar esa gramática escolar dura que sigue expresándose en la distribución de roles y funciones. Consideramos que al moverse las temporalidades y las espacialidades es menester que también asuma un movimiento esta asignación de actividades, no para que cada equipo deje de reconocer su carácter especializado, sino

para interpelar esa impronta de roles en el campo educativo que establece limitaciones al momento de establecer intervenciones conjuntas que no sean meras derivaciones.

Consideramos que las *conexiones entre mundo adulto y mundo juvenil* se conjugan con las *experiencias generacionales de desigualdades acumuladas*, si la intervención no revisa dicha relación en la multiplicidad de vivencias, pueden realizarse prácticas que en el “mientras tanto” haciendo con “lo que hay”, pierdan de vista la potencia que presentan en el campo educativo las resistencias juveniles y su unión con el mundo adulto.

Foucault (1997) ve a los cuerpos como espacios de resistencia a partir de la noción *cuidado de si*, cuidado que no es individual sino que es cuidado de otros y con otros. Deleuze (1988) se interrogó sobre que es tener un cuerpo y reconoció líneas de fuga en la potencia del goce y las pasiones que lo mueven. El desafío esta en pensar intervenciones que busquen visibilizar cuerpos enfrentando la anulación de las experiencias singulares, para dar lugar a *prácticas para la libertad* que implican, sobre todo, una afirmación de la (s) vida (s).

Conclusiones

La presente tesis se ha centrado en el estudio de las estrategias de intervención del Trabajo Social en relación con las trayectorias educativas de jóvenes de escuelas secundarias de la ciudad de La Plata. La búsqueda por desentrañar desde una perspectiva relacional las condiciones en las que se construyen las intervenciones en el marco de los Equipos de Orientación Escolar, permitió yuxtaponer analíticamente las múltiples experiencias de los agentes de las escuelas.

Los desafíos que enfrenta el enfoque inclusivo de la política pública en un escenario de profunda vulnerabilidad y precariedad, expresa la complejidad que asume la gestación de dispositivos de acompañamiento a trayectorias educativas que han acumulado inclusiones excluyentes en sus biografías.

En el entrecruzamiento de tránsitos heterogéneos, la desigualdad social se constituyó en el núcleo central de nuestro análisis a los fines de visibilizar la particularidad que asume la cuestión social en la escena escolar cotidiana, siendo las condiciones materiales simbólicas y relacionales, las que determinan la configuración de subjetividades juveniles.

A lo fines de alejarnos de visiones fatalistas o nostálgicas respecto a los mandatos de las instituciones escolares, buscamos partir de las experiencias de los sujetos al momento de leer y analizar al campo educativo. La escucha frente a diferentes maneras de narrar los modos de existencias singulares, resultó en la presente tesis en la interpelación a la categoría de inclusión educativa, desde una revisión del carácter dinámico, multidimensional y complejo que caracteriza a dicha noción analítica y política.

La pregunta inicial ¿se contempla las trayectorias educativas juveniles al momento de construir estrategias de intervención al interior de los EOE? Ha dejado al manifiesto que la intervención del Trabajo Social no puede reducirse a la variable individual de cada profesional, sino que requiere ser leída en continua relación con los procesos históricos y sociales a partir de los cuales esta se construye y reconfigura.

En este sentido, la búsqueda se centró en trascender cualquier lógica meramente descriptiva de la intervención (recortada a lo que dicen los profesionales sobre la práctica) analizando en términos procesuales y relacionales dichas experiencias de trabajadoras sociales, en continua mediación con el contexto y las percepciones y sentires de los y las jóvenes, entre otros agentes que habitan las escuelas.

Como resultado principal, encontramos que las profesionales de Trabajo Social, ocupan un lugar central en las escuelas en el acompañamiento a las trayectorias educativas juveniles. Identificamos, que el enfoque inclusivo e integral de la política educativa trasciende de manera transversal a los EOE de las escuelas estudiadas, presentándose tensiones en los modos en que se interpreta la noción de inclusión.

En este sentido, se presentan dos miradas que condicionan la construcción de estrategias: por un lado, la intervención recortada a la intervención individual y la búsqueda por satisfacer necesidades materiales desde prácticas focalizadas; aquí se presenta una fuerte lógica revictimizante de la juventud. Por otro lado, observamos dispositivos de intervención que resultan en estrategias de acompañamiento a las trayectorias de manera colectiva, considerando que existe la posibilidad de transformar cursos de vida para promover cambios en las trayectorias de origen de dichos jóvenes. Se presenta, en estos casos, una retroalimentación entre generaciones respecto a saberes, temas y demandas a ser abordados en el campo educativo desde la relación jóvenes y experiencias de su cotidiano.

Se yuxtaponen entonces dos líneas interpretativas de la intervención con jóvenes en las escuelas, frente a las conquistas de integralidad y universalidad de la política. Una idea de joven “librado a la buena de Dios” con un cotidiano colmado de desorden y libertades peligrosas, donde la familia representa para el EOE un espacio impenetrable en el nivel secundario. Un lugar de imposible llegada para profesionales que buscan en esa familia un sostén para garantías de acompañamiento a trayectorias educativas. En este punto, la juventud se torna una etapa de la vida, considerada un momento de transición al mundo adulto, entendiendo que el oficio de ser estudiante secundario es único y homogéneo.

Por otro lado, nuestro trabajo de campo denota la importancia que asumen en las trayectorias juveniles aquellos discursos y experiencias compartidas con docentes, preceptores, trabajadoras sociales y directivos. Las formas de sociabilidad asociadas a las hostilidades y crueldades marcadas por las diferencias que se tejen en la relación con otros, dan cuenta de que las juventudes construyen subjetividades en la escuela desde una acumulación de experiencias de desamparo, donde para algunos, ser estudiante secundario, representa frustraciones, angustias y fuertes distancias con otros.

En este sentido, observamos que en la institución escolar el discurso de “escuela como lugar común” representa una ficción que se sostiene en una idea de “estar juntos” que tambalea y/o entra en tensión en el encuentro con otros. Allí las biografías, temporalidades y espacialidades vividas generan cimbronazos en aquellas intervenciones

que buscan alojar “nuevos públicos” que no sólo son inesperados en la escena escolar cotidiana, sino que además son vistos como los disruptores que incomodan. En este sentido, el discurso de la necesaria inclusión de la diversidad simplifica a esta última al entenderla como sinónimo de alteridad, sosteniendo prácticas de tolerancia a los diferentes y a las diferencias (Skliar, 2013; Duschatzky y Skliar, 2000) que operan legitimando inclusiones excluyentes en el entramado escolar y no escolar.

Hallamos dos características que asume la intervención del Trabajo Social en este sentido; por un lado, cargar de importancia a la dimensión humana de la práctica profesional, preocupándose por alojar, contener y escuchar, más que por la eficiencia y eficacia burocrática administrativa. Por otro lado, se interpela, en algunos casos, la definición de demanda como necesidades individuales o comunes, y se establece una búsqueda por resignificar demandas desde una variable colectiva intergeneracional.

Nuestro corpus empírico da cuenta de cinco aspectos a partir de los cuales podemos pensar herramientas para una reconfiguración de la intervención profesional en las escuelas, para acompañamiento a las trayectorias juveniles.

El primer aspecto remite a que la pretendida universalidad de las políticas de inclusión socio educativa no se expresa en las experiencias que relatan los y las jóvenes entrevistados. En este sentido, la masificación del nivel secundario está acompañada de un “abandono” naturalizado y/o invisibilizado al que se responde clasificando y focalizando en trayectorias teóricas pero no reales. Esto resulta de dos aspectos, por un lado, de la intensificación de desventajas acumuladas previamente al secundario en esas vidas juveniles, y, por otro lado, de la profundización de las brechas generacionales. Donde, en regímenes neoliberales, además de acrecentarse la desigualdad y la brecha entre ricos y pobres, en pleno escenario de pandemia, se configuran múltiples formas de restricción a derechos por parte de determinados grupos de jóvenes.

El segundo aspecto refiere a la escasa reflexión sobre el lugar relevante que asumen las corporalidades en el ámbito escolar; no se habla de cuerpos en las escuelas, de su dosificación, tampoco de sus resistencias. Se ignora al cuerpo en las prácticas educativas, al punto de invisibilizarse las condiciones de subalternidad y opresión que configuran las subjetividades juveniles. Las singularidades múltiples y la diversidad de los cuerpos se reducen en los discursos a cuerpos sexualizados, pensando a la juventud desde lógicas de riesgo en términos de cómo vivir el goce y la sexualidad.

No se establecen prácticas pedagógicas o propuestas diversificadas, desde un reconocimiento de cuerpos que no son solo sexualizados, también son racializados y

recortados a lógicas de normales-anormales. La escasa reflexión sobre las experiencias y lenguajes corporales imposibilita el acercamiento a los múltiples modos en que esos cuerpos presentan marcas que no se recortan a una satisfacción de necesidades básicas (cuestión relevante, por supuesto) sino a la posibilidad de autonomía y reconocimiento. En la relación cuerpo-subjetividad, el primero puede constituirse en una herramienta central para la intervención profesional del Trabajo Social, en las escuelas- como así también en otros ámbitos-. Entender a la inclusión desde la propuesta de una educación inclusiva, implica entenderla desde su dimensión política, algo que requiere preguntarnos sobre los modos en que se estructuran las prácticas cotidianas en relación a las diversidades; sin entenderlas como sinónimo de alteridad y exclusión.

No se trata de “incluir en” o “incluir a” sino de revisar que es lo que nos sucede en el entre de la inclusión, en la dimensión relacional del encuentro con otros. Asimismo, preguntarnos que sienten estos estudiantes en sus experiencias y recorridos al considerar que pueden estar en la escuela pasando desapercibidos para los equipos, docentes, directivos y compañeros/as. Los mundos aislados y las fronteras simbólicas que conviven en la institución escolar anteceden a su dinámica y a los diversos modos de existir en la escuela, cuestión que requiere reconocer la importancia que asumen las trayectorias educativas al configurarse y transformarse en la relación con otros.

El tercer aspecto remite a la noción de cuidado en las escuelas. Algo que en el momento de nuestra indagación, apareció con fuerza en los discursos de entrevistadas que consideran dicha noción como transversal a la práctica profesional. Nos referimos a directoras, preceptoras y trabajadoras sociales que veían en ese cuidado la potencia de sus estrategias de intervención, con una acción que implica interés, escucha, afecto y contención. Observamos que en el campo educativo, las estrategias con estudiantes son desarrolladas en una gran mayoría por mujeres, siendo clave este aspecto, en la definición de las prácticas y sus orientaciones. En este sentido, en términos de acompañamiento a las trayectorias juveniles, el cuidado asume una gran importancia en la relación entre generaciones, en tanto, en el curso de vida de jóvenes permite complejizar las dinámicas de quienes cuidan, quienes son cuidados y como esto, resulta en opresiones y desigualdades.

Como se explicitó en la presente tesis, el EOE experimenta una reconfiguración respecto a la percepción y sentires que tienen los estudiantes frente a su lugar en la escuela. Esto se vincula a las pedagogías de la ternura y del cuidado; sin embargo, esta característica se reviste de ciertas tensiones en la práctica profesional.

En algunos casos, la idea de alojar y brindar un espacio, versa en prácticas cotidianas que si bien son relevantes para los jóvenes, no resultan en una intervención en sí. Es decir, se quedan en esta lógica de “estar juntos” para acompañar y rescatar experiencias, que en algunos casos no logran problematizarse. Consideramos que esta característica de las prácticas de los EOE, requiere revisarse a la luz de una interpelación a la idea de acompañamiento de las trayectorias; en tanto, se puede caer en el riesgo de acotar la práctica a la trama cotidiana, sin una reflexión crítica sobre el modo en que se configuran las demandas en determinado escenario y en continua articulación con otros, su entorno, saberes y experiencias.

La intervención del Trabajo Social en las escuelas, por tanto, puede considerarse una práctica establecida a priori sin plantearse su construcción desde el debido proceso teórico metodológico que implica un pensar situado. El acompañamiento a las trayectorias educativas requiere el desentrañamiento de la relación intrínseca entre las experiencias de los sujetos y el habitus incorporado en sus trayectorias de origen. En tanto, la intervención profesional se desarrolla en el ámbito de lo público estatal vinculada a estos tránsitos vitales y a las transformaciones dadas a nivel histórico y social, terreno de disputa en el que los destinos pueden transformarse en el curso de la (s) vida (s).

El cuarto aspecto, se vincula con lo antes enunciados y reúne dos dimensiones relevantes que se ponen en juego en la configuración de las trayectorias educativas y las estrategias desarrolladas para su acompañamiento: las *temporalidades y espacialidades en la dimensión de lo vivido*. Ambos tópicos se relacionan con una de las características principales del sistema educativo que en nuestro trabajo empírico asume características particulares: su carácter selectivo encubierto en discursos de inclusión y escuela como espacio de lo común.

La visión de una experiencia escolar fragmentada que han trabajado numerosas investigaciones, en nuestros hallazgos denota que el mayor problema en relación a dichas experiencias versa entre lo no dicho (en algunos casos por silenciamiento impuesto) y la invisibilización de las marcas subjetivas que han dejado distintas vivencias escolares y no escolares, en las trayectorias juveniles.

En este sentido, en el marco de las prácticas educativas y de las estrategias de intervención se construyen las acciones a partir de un modo específico de pensar los tiempos y espacios. Observamos que se establece como objetivo principal el acompañamiento a las trayectorias, pero estas son pensadas en el aquí y ahora, recortadas a lo que faltó o lo que la dejó incompleta en términos escolares. No se reconstruyen estas experiencias en vistas

a preguntarse cómo los jóvenes significan el hecho de ser parte de la escena escolar y como interpretan los objetivos de permanencia y egreso en relación a lo que han experimentado a lo largo de los años transitados en el sistema educativo.

El desconocimiento frente a estas situaciones puntuales, puede resultar en la preocupación por retener jóvenes en secundario a sabiendas de las incomodidades y pérdidas de interés que experimentan, algo latente pero no abordado.

Sí bien esto no resulta directamente de lo que los y las jóvenes vivencian por fuera del ámbito escolar, los diagnósticos que realizan los agentes afirman que sí, responsabilizando cada trayectoria educativa de ser resultado de algo externo a la cotidianidad escolar. Es decir, considerando en menor medida, las subjetividades que los jóvenes construyen en la escuela de manera relacional.

Es aquí donde el espacio escolar se vivencia en las intervenciones como algo cerrado, único y acabado, una especie de territorio geográfico delimitado física y mentalmente. Nuestra investigación ve por el contrario, que el territorio escolar es el resultado de un conjunto de saberes que se desprenden de las trayectorias narradas y vividas que determinan los modos de pensar y nombrar a dicho territorio. Por tanto, la intervención profesional no puede construirse si no es de manera multifacética y en continua relación con las subjetividades del mundo adulto y mundo juvenil: encuentros, ausencias, incertidumbres, miedos y sobre todo, cuidados.

El tiempo y espacio se presentan en las intervenciones de manera acotada a tiempos y espacialidades institucionales, sin poder pensarse a estos en movimiento y en la fluidez de las trayectorias, en las que se genera el encuentro entre historias y memoria. Por esto es recurrente el discurso de “rescatar la historia” “rescatar la trayectoria” cómo si fuese una cosa que alguien puede tomar y colocar sobre una mesa. Ambas, historia y memoria no necesitan rescatarse porque están vivas en cada joven.

La idea de poder estar sin estar en las escuelas, es una expresión puntual del modo en que en dicha institución fluyen temporalidades y espacialidades vividas que van más allá de la organización rígida institucional. La pandemia ha dejado flotar a la escuela en un territorio de imágenes y videos de cuerpos que, en algunos casos, encontraban casi nula la posibilidad de movimiento buceando en una temporalidad acotada y veloz.

De este modo, comenzó a gestarse un nuevo modo de encuentro pedagógico, sin embargo, el vicio de buscar encauzar tiempo y espacio para garantizar aprendizajes, no se vio modificado. Por el contrario, se desarrollaron otras formas de estar sin estar, ahora en lo

virtual. Podemos decir, entonces, que esto se vincula a la complejidad histórica con la que se construyó la idea de enseñar-aprender y con ello las prácticas educativas.

La escuela organiza el cotidiano de las familias, pero aún más el de los y las jóvenes que continúan encontrando en esta el lugar privilegiado para estar, para crecer, para amar y sobre todo, para creer. En la trayectoria histórica y vital de cada institución, en sus paredes, en sus pisos de distintos barrios, en sus marcas corporales, en el pensamiento y en los secretos, se encuentran por tanto, las pistas para desentrañar las múltiples trayectorias juveniles en pos de su acompañamiento. No a los fines de encauzarlas o dirigir las hacia los lugares que consideramos “mejores” sino en la búsqueda por su reconocimiento, para reconocernos en y con otros.

En las trayectorias históricas de la profesión en el campo educativo, se anudan las posibilidades de revisar las demandas y las prácticas a la luz del escenario histórico y social. Por tanto, en entramados de tránsitos vitales que son mucho más que institucionales y educativos, se despliegan los sentidos que orientan las intervenciones y las prácticas educativas. En este sentido, pensar al campo educativo desde el Trabajo Social, implica reconocer la importancia de las experiencias y saberes que portan los sujetos de la intervención, pero además, un colectivo profesional que en dicho espacio de inserción socio laboral, ha acumulado conocimiento promoviendo nuevas apuestas.

Entre ellas, la búsqueda por resignificar y disputar los mandatos de la intervención en dicho campo; el compromiso ético y político en la participación y planificación en la agenda de la política educativa y asimismo, el reconocimiento de un necesario trabajo interdisciplinario y colectivo.

El quinto y último aspecto remite al lugar central que asume la categoría de trayectoria educativa en el marco del enfoque inclusivo de las políticas socio educativas, algo que en nuestros hallazgos, da cuenta del necesario trabajo en la revisión/problematización de dicha noción. Sobre todo, porque en el marco de estas políticas, se legitima el acompañamiento de trayectorias educativas como demanda de intervención a los y las agentes que constituyen al campo escolar. En este sentido, la resignificación de la práctica profesional al interior de los equipos se construye en relación con esta categoría que no puede ser pensada de manera abstracta o lineal.

El pensar a las trayectorias educativas juveniles como sinónimo de tránsitos escolares que nuclea tiempos, espacios y formatos acotados, resulta en una reducción de la intervención a la dimensión teórica de esas trayectorias, sin rescatarse la dimensión de lo vivido. La posibilidad de definir a la trayectoria educativa como noción analítica y

política, implica considerarla como espacios y temporalidades vividas que expresan en su dimensión singular, la relación controversial entre desigualdad e inclusión.

Resulta menester dejar de hablar de tensión y reconocer a esta como una relación compleja y dinámica, considerando las tramas intersubjetivas en las que se configuran la acumulación de desventajas y precariedades en cuerpos juveniles y en vínculos intergeneracionales, en los que se concatenan vulnerabilidades compartidas.

Considerar a la trayectoria como noción analítica política en el marco de la intervención profesional abre camino a la construcción de mediaciones entre aquellas experiencias que portan los sujetos según biografías y su relación con el modo en que habitaron y habitan la escolaridad. Este trabajo en la búsqueda por acercarnos a aquello que genera malestar, miedos o inseguridades en lo escolar que es social, sienta las bases para transformar subjetividades subalternizadas, pudiendo aportar a la configuración de otras subjetividades que desde el reconocimiento, el amparo y la libertad, puedan enfrentar lógicas de mercedores que no “triumfan” y víctimas que necesitan compasión.

El presente estudio, nos reunió con la potencia que asumen las experiencias y voces que pueden interpelarnos movilizando nuestros pensamientos. Estas narrativas promovieron interrogantes generando incomodidades, sin permitir que nos quedemos en la certeza de lo dicho y conocido. Este escrito ha sido una invitación a perdernos para encontrarnos y a desandar para volver a animarnos; después de todo, en el escenario actual, estamos siendo entre las profundas marcas que nos han dejado el miedo, la incertidumbre y las fuertes pérdidas.

Referencias bibliográficas

Abad y Cantarelli (2012) *Habitar el Estado. Pensamiento estatal en tiempos a-estatales*. Buenos Aires, Editorial Hydra.

Aguilar, P (2019) Pensar el cuidado como problema social. En Ramacciotti, K, Zangaro, M y Guerrero, G. *Los derrotados del Cuidado*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en: <https://deya.unq.edu.ar/publicaciones/cuidado/>.

Alemaný Panadero, C (2019) *Por qué necesitamos trabajadores/as sociales en la escuela*. Red Social Educativa. España. Disponible en: <https://redsocial.rededuca.net/trabajadores-sociales-escuela>

Alliaud, A & Antelo, E (2014) *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Ed. Aique.

Álvarez, E (2016) Escuela secundaria y preceptores. Representaciones sociales del rol y su relación con la función de amparo. *VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-044/378>

Ambrose, S. A., Bridges, et al (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Arata, N (2020) Reivindicar la escuela en tiempos de pandemia. En: Kassir, A (et al) (2020) *Alerta global. Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Lima: ALAS. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200826014541/Alerta-global.pdf>

Arendt H. (1993) *La Condición Humana*. Barcelona, Ediciones Paidós.

----- (1959) *Between past and future*. Londres, Penguin Books.

Arias, A (2012) *Pobreza y modelos de intervención. Aportes para superar el modelo de asistencia y promoción*. Buenos Aires, Espacio.

Assis Cesar, M (2007) Hannah Arendt y la crisis de la educación en el mundo contemporáneo. *Revista Enclaves del pensamiento*, 1(2): 07-22.

AWID. (2004). Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica. *Derechos de las mujeres y cambio económico*, (9): 1-8.

Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa: La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles educativos*, 24(97-98): 57-75.

----- (2001) La educabilidad bajo sospecha. En Cuadernos de Pedagogía Año IV n 9, 71-85. 2001. Centro de Estudios de Pedagogía Crítica, ISBN: 987-1081-37-5, Rosario.

----- (2000) Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual. En Avendaño y Boggino (comps) *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario, Ed. Homo Sapiens.

Barg, L (2017) Familias e historicidad. En: Cruz, V y Fuentes, P, *La institución familiar en Trabajo Social. Debates contemporáneos en la formación y el ejercicio profesional*. Buenos Aires, Editorial Espacio.

----- (2013) Familia un campo de relaciones. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, (3): 169-176. Disponible en: http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/20_barg.pdf

Batthyány, K (comp). (2015) *Miradas latinoamericanas a los cuidados*. México, CLACSO – Ed. Siglo XXI. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201209035739/Miradas-latinoamericana.pdf>

Bauman, Z (2003) *Modernidad Líquida*. Argentina, Ed. Fondo de Cultura Económica.

Bayón, M. (2015) *La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México*. UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales: Bonilla Artigas Editores.

Bayón, M. C., & Saraví, G. A. (2018). Place, Class Interaction, and Urban Segregation: Experiencing Inequality in México City. *Space and Culture*, 21(3), 291–305. <https://doi.org/10.1177/1206331217734540>

Becerra, M (2017) Apología a la ternura. El docente, el aula y el sistema. *Revista Anfibia*, publicado el 5 de diciembre. Disponible en: <https://www.revistaanfibia.com/apologia-de-la-ternura/>

Bentancur, N. (2015). Una contribución desde la Ciencia Política al estudio de las políticas educativas: El rol de las instituciones, las ideas y los actores En: Tello, C. (Comp.) *Los objetos de estudio de la política educativa: Hacia una caracterización del campo teórico*. Buenos Aires, Ed. Autores de Argentina.

Bertoglio, R et al (2017) Los equipos de Orientación Escolar en el sistema educativo: la construcción de legajos grupales. Una mirada interdisciplinaria. *Revista Ingenium*, (6): 18-20. Disponible en: <http://repositorio.unlz.edu.ar:8080/handle/123456789/160>

Bidaseca, K (comp) (2015) *Escritos en los cuerpos racializados. Lenguas, memoria y genealogía (pos) coloniales del feminicidio*. España, Ed. Universitat de les illes Balears

Birgin, A (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires, Editorial Troquel.

Bolívar, A., y Porta, L (2010) La investigación biográfico narrativa en educación: Entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de Educación*, Disponible en Internet: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/14.

Borden, A (2001) *Directores de escuela en América Latina y el Caribe: ¿líderes del cambio o sujetos de cambio?* Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Directores-de-Escuela-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe-%C2%BFL%C3%ADderes-del-Cambio-%C3%B3-Sujetos-a-Cambio.pdf>

Borghi, F (2009) Cuerpo y subjetividades en las sociedades de la incertidumbre. En Figari, C y Scribano, A (comps) *Cuerpos, subjetividades y conflictos: hacia una sociología*. Buenos Aires: Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad – CICCUS. Disponible en: [Cuerpo y subjetividades en las sociedades de la incertidumbre](#)

Bostal, M. & Gonzales, F (2020) Después de la escuela. Proyectos y distancias sociales en jóvenes egresados del nivel secundario en La Plata, Argentina. *Revista Última Década*, 28(53). 103–124. Disponible en: <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/58449>

Botero Gómez, A; et. al (2020) *Generaciones en movimiento y movimientos generacionales. Escribanías hechas a varias manos, varios pasos y co-razones*. CLACSO. Cooperativa Editorial Retos. Editorial Color Tierra. Disponible en versión digital: <https://www.clacso.org.ar/librería>

Bourdieu, P (2006) *Autoanálisis de un sociólogo*. Editorial Anagrama, Barcelona.

----- (2002) La "juventud" no es más que una palabra. En *Sociología y cultura* México, Editorial Grijalbo.

----- (1990) El racismo de la inteligencia, en *Sociología y cultura*. México, Editorial Grijalbo.

----- (1987) Los tres estado del capital cultural, en *Sociológica*. UAM. México. Traducción de Monique Landesmann.

Bourdieu, P. y Saint Martin, M (1975) Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta Educativa* (19) Buenos Aires.

Bourdieu, P & otros (2013) *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Editorial Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P & Passeron, J (1979) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, Editorial Fontamara. Disponible en: <https://sociologiac.net/2009/11/24/descarga-del-dia-la-reproduccion-elementos-para-una-teoria-del-sistema-de-ensenanza-pierre-bourdieu-y-j-c-passeron/>

Bracchi, C (2017) Democracia, participación y convivencia. *Revista Voces en el Fénix*. 8(62): 52-59. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/369544243/Voces-en-El-Fenix-062>

Bracchi, C; Seoane, V (2010) Nuevas juventudes: Acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social. Entrevista a Claudia Bracchi y Viviana Seoane. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4 (4): 67-86. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4772/pr.4772.pdf

Braslavsky, C (2006) Desafíos de las reformas curriculares frente al imperativo de la cohesión social. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2), 43-57

Brovelli, K. (2019) “El cuidado: una actividad indispensable pero invisible”. En Ramacciotti, K., Zangaro, M. y Guerrero, G. *Los derroteros del Cuidado*, Bernal Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en: <https://deya.unq.edu.ar/publicaciones/cuidado/>.

Butler, J (2020) Conferencia en el marco de “El Aleph” festival de ciencia y arte, realizado el 4 de junio. Universidad Nacional y Autónoma de México (UNAM) Disponible en <https://latinta.com.ar/2020/06/butler-pandemia-vida-vivible/> y en YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=4qhh0SAcqtq>.

----- (2017) *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Buenos Aires: Paidós.

----- (2014) Repensar la vulnerabilidad como resistencia. Conferencia en el XV Simposio de la Asociación internacional de filosofas. Disponible en: <https://parolodequeer.blogspot.com/2014/06/repensar-la-vulnerabilidad-por-judith.html>

----- (2009) *Vida Precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.

Calvo, M (2021) El campo educativo y jóvenes en la era Cambiemos. En Danel, P y Velurtas, M (comp.) *Entre precariedades y derechos. Anudando debates del Trabajo Social, las políticas sociales y la intervención*. La Plata: EDULP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/120938>

----- (2018) El Trabajo Social en las escuelas: desafíos en la intervención profesional con trayectorias escolares juveniles. En *X Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata (Ensenada, 5 al 7 de diciembre de 2018)*.

----- (2017) Trayectorias escolares juveniles: desafíos en la intervención del Trabajo Social. En *Actas Jornadas de Investigación Docencia Extensión y Ejercicio Profesional. FTS-UNLP*. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/63978>

----- (2016) *La intervención del Trabajo Social en el campo educativo: enfoque de derechos*. [Tesis de Maestría, FTS - UNLP]. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/52997>

Campana Alabarce, M (2018) La asistencia social como derecho: integración y precariedad. *Revista Escenarios, Neoconservadurismos, políticas neoliberales y erosión de derechos: discursos y prácticas en conflicto*, 18(27). Disponible en: <https://revistas.unlp.edu.ar/escenarios/article/view/8084>.

- Carballeda, A (2017) La irrupción del sujeto inesperado. *Revista Voces en el Fénix*. Disponible en: <http://www.vocesenelfenix.com/content/la-irrupci%C3%B3n-de-unsujeto-inesperado-en-las-instituciones>
- (2015) El territorio como relato. Una aproximación conceptual. *Revista Margen* 76, 1-6.. Disponible en: <https://www.margen.org/suscri/margen76/carballeda76.pdf>
- (2014) Escenarios sociales, intervención y acontecimiento. *Revista Margen. Cartografías en lo Social*, 24-27. Disponible en: <http://www.margen.org/epub/acontecimiento.pdf>
- (2012) Cartografías e Intervención en lo social. En Diez Tetamanti, JM; Escudero, B (Comps.) *Cartografía social. Investigación e intervención desde las ciencias sociales, métodos y experiencias de aplicación*. Comodoro Rivadavia, Universitaria de la Patagonia
- (2008a) *Los cuerpos fragmentados. La Intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- (2008b) La Intervención en lo Social y las Problemáticas Sociales Complejas: los escenarios actuales del Trabajo Social. *Revista Margen* (48). Disponible en: <https://www.margen.org/suscri/margen48/carbal.html>
- (1998) *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Castel, R (2010) *El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires, Ed. Fondo de Cultura Económica.
- (1995) *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Castro-Serrano, B. y Flotts de los Hoyos, M. (2018) *Imaginario de transformación. El Trabajo Social revisitado*. Santiago de Chile, RiLi editores y Universidad Andrés Bello.
- Cesadori, C & Antico, D (2017) Un barrio. Una escuela. *Revista Voces en el Fénix*, 8(62): 68-75. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/369544243/Voces-en-El-Fenix-062>
- Chaves M; Fuentes, S y Vecino, L (2016); *Experiencias juveniles de desigualdad: fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Buenos Aires, CLACSO.
- Chaves, M. y Segura, R. (2015) *Hacerse un lugar. Circuitos y trayectorias juveniles en ámbitos urbanos*. Buenos Aires, Biblos.
- Chaves, M. (2009) Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en Ciencias sociales 1983-2006. *Papeles de trabajo. Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de Gral. San Martín*, 3(5), 20.
- (2005) Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea Última Década, núm. 23, diciembre, 2005, pp. 9-29 Centro de Estudios Sociales Valparaíso, Chile.
- Chendo, M. (2020). Educación 2020: los migrantes forzados. *Iberoamérica Social*.
- Cingolani, C. (2016). El preceptor asesor: asesoramiento pedagógico en la escuela. *Plurentes. Artes y Letras*, (6). Disponible en: <https://revistas.unlp.edu.ar/PLR/article/view/1147>
- Corrosa, Norma & otros. (2006). *El Trabajo Social en el área educativa: desafíos y perspectivas*. Buenos Aires, Editorial Espacio.
- Dalmaso e Ibañez (2009) Tramas hechas cuerpo(s): una estrategia de lectura de las vivencias de niños/as y jóvenes que habitan “Ciudad de Mis Sueños”. En Scribano, A. *Cuerpo (s), Subjetividad (es) y Conflicto (s): Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica*. Buenos Aires, Clacso.

Danel, P. M. (2021). Discapacidad, infancias y desigualdades en el Gran La Plata. *Cátedra Paralela*, (18), 57-79. <https://doi.org/10.35305/cp.vi18.269>

----- (2020) Habitar la incomodidad desde las intervenciones del Trabajo Social. *Revista Escenarios*, 20 (31). Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/98130>

----- (2018a) *Trabajo Social y Discapacidad. Intervenciones, trayectorias y temporalidades*. Paraná, Editorial Fundación La Hendija.

----- (2018b) Espacialidades y temporalidades en la configuración de escenas interventivas. En: Escudero, C. (Coord.). *Actas del Primer Encuentro Cuerpo, educación y sociedad: Debates en torno al cuerpo*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Trabajos, comunicaciones y conferencias; 33). Disponible en: <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/1>

Danel, P y Velurtas, M (comp.) (2021) *Entre precariedades y derechos. Anudando debates del Trabajo Social, las políticas sociales y la intervención*. La Plata, Ed. EDULP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/120938>

Debenigno, V; Austral, R; Goldenstein, Y; Larripa, S (2010) La Escuela es el mejor lugar para nuestros jóvenes: voces de directores y profesores de escuelas medias de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires. *II reunión nacional de investigadoras/es en Juventudes de Argentina: "líneas prioritarias de investigación en el área jóvenes/juventud: la importancia del conocimiento situado"* Salta, Universidad Nacional de Salta, 13 al 15 de Octubre de 2010. Disponible en <https://1library.co/document/qmjrn09q-escuela-jovenes-directores-profesores-escuelas-gestion-estatal-ciudad.html>

Deleuze, G, y Guattari, F. (1977) *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia, Pre – Textos.

Deleuze, G (1990) ¿Qué es un dispositivo? En Deleuze, G., Dreyfus, H. L., Frank, M., Glucksmann, A., Miller, J. A., & Rorty, R. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona, Ed. Gedisa.

De Melo Roche, R (2020) Antes y después de la pandemia: activismos y causas militantes juveniles en América Latina. *Conversatorio virtual CLACSO*. Disponible en: <https://clacso.tv/pelicula-tag/rose-de-melo-rocha/>

De Sousa Santos, B (2020) El coronavirus y nuestra contemporaneidad. En: Kassir, A (et al) (2020) *Alerta global. Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Lima: ALAS.

----- (2006a) Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. *Encuentro CLACSO*, Buenos Aires. ISBN [10]: 987-1183-57-7.

----- (2006b) *Descolonizar el Saber, reinventar el poder*. Buenos Aires, CLACSO.

Diez Tetamanti, J.M; Heredias, T. y Martínez, N. (2020). Estrategias y dispositivos comunitarios en procesos de desarrollo territorial en Aldea Beleiro; Chubut, Argentina. Pampa. *Revista Interuniversitaria de Estudios Territoriales*, (21): 44–64. DOI:10.14409/pampa.2020.21.e0018

Diez Tetamanti, J.M. (2019) *Cartografía social: teoría y método. Estrategias para una eficaz transformación comunitaria*. Buenos Aires, Biblos.

Diez Tetamanti, J.M. y Chanampa, M. (2016) Perspectivas de la Cartografía Social, experiencias entre extensión, investigación e intervención social. *Revista +E versión digital*, (6), 84-94.

Diez Tetamanti, J.M. Rocha, E. (2016) Cartografía social aplicada a la intervención social en barrio Dunas, Pelotas, Brasil. *Revista Geográfica de América Central*, 2(57): 97-128.

Dillon, M (2012) *Paternal y materno la nueva familia: Marta Dillon at TEDxBuenosAires2012*. Disponible en: (<https://www.youtube.com/watch?v=NjexYjfDyDI>)

Di Leo, Pablo (2008). La experiencia escolar de los jóvenes: luchas por el reconocimiento y desinstitucionalización. *V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. Departamento de Sociología, La Plata.

----- (2009) *Subjetividades, violencias y climas sociales escolares. Un análisis de sus vinculaciones con experiencias de promoción de la salud en escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. [Tesis doctoral en Ciencias Sociales no publicada]. Argentina, Universidad de Buenos Aires.

Di Napoli, P (2013) Violencia, racismo y escuela. El caso de los alumnos tipificados como violentos. *Revista Propuesta Educativa*, 1(39): 33-50.

Doyal, L y Gough, I (1991) *Teoría de las necesidades humanas*. Madrid, Icaria-FUHEM.

Duarte, C. (2018) Trastrocaciones adultocéntricas y criterios políticos para la igualdad generacional En: Duarte, C. y otros (2018) *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan. Volumen 2*. Santiago de Chile, Edición social-Facultad de Ciencias sociales Universidad de Chile.

----- (2012) Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Revista Última década* (36): 99-125.

Dubet, F (2016) *¿Por qué preferimos la desigualdad?* Buenos Aires, Editorial Siglo XXI.

----- (2015) *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires, Editorial Siglo XXI.

----- (2012) Los límites de la igualdad de oportunidades. *Revista Nueva Sociedad*, (239): 42-50. ISSN: 0251-3552.

----- (2006). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona, Gedisa.

----- (2001). As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*, 17: 5-19.

Dubet, F y Martuccelli, 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.

Duschatzky; Birgin, A. (2007) *Maestros errantes. Experiencias sociales a la intemperie*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

Duschatzky; Birgin, A. (2001) *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la cuestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires, FLACSO - Ed. Manantial.

Duschatzky, S.; Redondo, P. (2000) El Plan Social educativo. Reflexiones sobre los sentidos de las políticas compensatorias en los tiempos de Reforma. En Duschatzky, S. (comp.) *Tutelados y Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires, Paidós.

Duschatzky, S (1999) La escuela como frontera. *Revista Propuesta Educativa*, 9(18): 4-14. Disponible en: <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/electivas/ECFP/Orientacion-vocacional-Aisenson/Duschatzky%20-%20la%20escuela%20como%20frontera.pdf>

Dussel, I. (2004a) Las políticas curriculares de la última década en América Latina: nuevos actores, nuevos problemas. FLACSO, Argentina. Ponencia., disponible en: http://www.oei.es/reformaseducativas/politicas_curriculares_ultima_decada_AL_dussel.pdf

----- (2004b) Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En Tedesco, J. C (comp.) *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del*

sistema educativo argentino?. Disponible en:
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>

----- (2002) Historia de la Educación. Anuario. Nº 4. Ed. Prometeo. Buenos Aires.

Dussel, Inés & otros (2010) *La educación alterada: aproximaciones a la escuela del siglo veintiuno*. Córdoba, Editorial Salida al mar Ediciones.

Elías, M. E (2015) La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2): 285-301.

Erausquin, C (coord.) (2017) *Interpelando entramados de experiencias: cruces de fronteras e implicación socio educativa entre universidad y escuelas*. La Plata, Ed. EDULP.

Erikson, E (1968) *Identity Youth and Crisis*. NY, Norton.

Esquirol (2019) *La resistencia íntima. Ensayo de una filosofía de la proximidad*. Barcelona, Quardern Crema, S.A. ISBN: 978-84-17346-45-4

Evans, P., & Wolfson, L. (1996). El Estado como problema y como solución. *Desarrollo económico*, 35(140): 529-562.

Ezcurra, A. M (2011) *Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento. ISBN 978-987-630-109-1.

Falconi O. (2018) La evaluación situada intraclass: un modo de evaluar y calificar en la Escuela Secundaria. En Alterman N. y Coria A. *Evaluación y Disciplina Escolar. Nexos, divergencias y autonomía relativa*. Córdoba, Editorial Brujas.

----- (2017) El trabajo de enseñar en la Escuela Secundaria: la gestión didáctica de artefactos soporte de escritura e imagen en la configuración de dispositivos didáctico-pedagógicos. *Cuadernos de Educación Nº15- Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH)*.

Faur, E & Pereira, F (2015) La organización social y política del cuidado de niños y adultos mayores en Argentina. Un análisis de similitudes y variaciones. En Batthyány, K. (comp.) *Miradas latinoamericanas a los cuidados*. México, CLACSO - Siglo XXI. Disponible en:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201209035739/Miradas-latinoamericana.pdf>

Faur, E (2017) ¿Cuidar o Educar? Hacia una pedagogía del cuidado. En Redondo, P. y Antelo, E. (comps.), *Encrucijadas entre cuidar y educar. Debates y experiencias*. Buenos Aires, Homo Sapiens.

Feixa, C (2020) Identidad, Juventud y Crisis: el concepto de crisis en las teorías sobre la juventud. *Revista Española De Sociología*, 29(3 - Sup2), 11-26. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.72>

Feixa, C & Ponce, L (2019) Movimientos sociales, nuevas generaciones y el uso de las tecnologías. *Revista Temas sociológicos*, (24): 405-417. Disponible en:
<http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/TSUCSH/article/view/1977https://doi.org/10.29344/07196458.24.1.977https://doi.org/10.29344/07196458.24.1977>

Feixa, C & otros (2016) Generación Hashtag. Los movimientos juveniles en la era de la web social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 14 (1): 107-120.

Feixa, C (2006) Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2): 21-45.

Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la 'agenda educativa' en América Latina. *Revista Educação & Sociedade*, 28(9): 444-465.

Fisher, M. (2016) *Realismo capitalista. ¿No hay alternativa?* Buenos Aires, Caja Negra.

- Firmani, E. F., & Tasat, J. A. (2019). *Gestión cultural en la Argentina*. RGC Ediciones.
- Flores, K (2020) *Escuela en épocas de pandemia. Oportunidad para el encuentro. El aislamiento social, preventivo y obligatorio ha trasladado la escena escolar a cada uno de los hogares*. En Megafón. Los medios de la UNLA. <http://www.megafonunla.com.ar/megafontv>
- Foucault, M (2011) "Clase del 22 de enero de 1975". En: Los anormales. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2006) *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2004a) Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France de 1978, EHESS/Gallimard/Seuil, París.
- (2004b) Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France de 1978-1979, EHESS/Gallimard/Seuil, París.
- (2002) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- (2001) El sujeto y el poder. En *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- (1997) "Il faut défendre la société". Cours au Collège de France de 1975-1976, EHESS/Gallimard/Seuil, París.
- (1988) El sujeto y el poder. En *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- Fraser, N (1991) La lucha por las necesidades: Esbozo de una teoría crítica socialista-feminista de la cultura política del capitalismo tardío. *Revista "Debate Feminista"*, 3, 3-40.
- Fridman, D.; Núñez, P. F. y Litichever, L. (Comps.) (2019). *Escuela secundaria, convivencia y participación*. Buenos Aires, Eudeba.
- Figari, C.; Scribano, A. (2009) *Cuerpos, subjetividades y conflictos: hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde América Latina*. Buenos Aires, Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad - CICCUS. Disponible en [Scribano.-Figari.pdf \(gessyco.com.ar\)](http://www.gessyco.com.ar/Scribano.-Figari.pdf)
- Figari, C (2009) Las emociones de lo abyecto: repugnancia e indignación. En Figari, C y Scribano, A. *Cuerpos, subjetividades y conflictos: hacia una sociología*. Buenos Aires: Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad – CICCUS. ISBN 978-987-9355-91-6. Disponible en: [Las emociones de lo abyecto: repugnancia e indignación](http://www.ciccus.org.ar/imagenes/2009/05/informe-sobre-situacion-social-rippo.pdf)
- Gabrinetti, M; Calvo, M; Danel, P; Favero Avico, A; López, S y Velurtas, M. (2019) AUH: Alcances, limitaciones y aportes para la construcción de la agenda de las políticas públicas En *Informe Red Argentina de posgrados en Políticas Sociales (RIPPSO) de universidades públicas argentinas*. Disponible en: <http://rippo.com.ar/wp-content/uploads/2020/05/informe-sobre-situacion-social-rippo.pdf>
- Galak, E (2020) ¿Una gramática de lo corporal? Lo visible, lo invisible y lo no visible en el fundamento de las imágenes y cuerpos en movimiento. Saberes Y prácticas. *Revista De Filosofía Y Educación*, 5(2), 1–13. Recuperado a partir de <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/3885>
- (2016). *Educar los cuerpos al servicio de la política: cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil*. UNDAV Ediciones, Universidad Nacional de Avellaneda.

----- (2008) El cuerpo de las prácticas corporales en los planes de estudio de las carreras de Educación Física: un análisis y propuestas desde la sociología de Pierre Bourdieu. *II Jornadas de Graduados-Jóvenes Investigadores FaHCE-UNLP*, 4 y 5 de septiembre.

Galak, E y Southwell, M (2020) Procesos y tensiones de democratización en la educación estética Argentina: la "Revista de Educación" entre los años 1960-1970. *Perspectiva*, 38 (3): 1-19. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13930/pr.13930.pdf

Galzerano, F. A. *El impacto de la Cultura Digital en las juventudes. La experiencia en el Programa Núcleos de Acceso al Conocimiento (NAC) en Argentina.*

Ghiardo, F. (2004). Generaciones y Juventud: una Relectura desde Mannheim y Ortega y Gasset. *Revista Última Década*, 12(20): 11-46. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718->

Giavedoni, J (2015). *Foucault, la casa verde y el dispositivo de la pobreza: el gobierno de la nueva cuestión social en América Latina.* Universidad Nacional de San Luis; Kairos.

----- (2012). Del Estado en crisis a la crítica del Estado. Diálogo en torno a la perspectiva del Estado y la gubernamentalidad en el análisis de la nueva cuestión social en América Latina. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 7(214): 89-109 ISSN-0185-1918

Giroux, H (1985). Educación, reproducción y resistencia. En M. Ibarrola (Ed.) *Las dimensiones sociales de la educación.* México, El Caballito.

Glen, E. (2009) The Life Course as Developmental Theory. *Child Development*, 69(1): 1-12

Glen, E. (1994) Time, Human Agency and Social Change: Perspectives on the Life Course. *Social Psychology Quarterly*. 57(1): 4-15.

Glen E., Johnson, M.K., Crosnoe, R. (2003). The Emergence and Development of Life Course Theory. En Mortimer, J.T., Shanahan, M.J. (eds) *Handbook of the Life Course. Handbooks of Sociology and Social Research.* Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-306-48247-2_1

Gluz, N & Feldfeber, M (2019) Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación. *Revista Estado y políticas públicas*, (13): 19-38. ISSN: 2310-550X. Disponible en: https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1572561308_19-38.pdf

Gluz, N., & Rodríguez Moyano, I. (2018). La obligatoriedad desafiada ¿Quién abandona a quién? La exclusión escolar de lxs jóvenes en condición de vulnerabilidad. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(162). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3194>.

Gluz, N; Rodrigues, C. y 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).

Goffman, E (2006) *Estigma. La identidad deteriorada.* Madrid, Amorrortu Editores.

Gómez, A (2013) *¿Nuevos problemas o respuestas viejas?* En TESTA, M. (comp) *Trabajo Social y Territorio. Reflexiones sobre lo público y las instituciones.* Buenos Aires, Espacio.

Greco, M. B (2014) Intervenciones de los EOE: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Grinberg, S & otros (2018) *Hacia modos no excluyentes: enseñanza, producción artística y desigualdad en la periferia metropolitana de Buenos Aires.* Ed. Université de Reims.

Grinberg, S. y Langer, E. (2013) Insistir es resistir. Estudiantes, dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en las sociedades de gerenciamiento. *Revista del IICE*, (34): 29-46. Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1441/1381>

----- (2013) Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control. Prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín. [Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía – UBA] Disponible en: http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/1678/uba_ffyl_t_2013_se_langer.pdf?sequence=1&i-sAllowed=y

Grinberg, S. (2012) Escuela, producción audiovisual y subjetivación en contextos de extrema pobreza urbana. *Notas de banalidad cotidiana. Revista Polifonías*, 1, 1: 75-94.

Guerrero, R. (2019) Cuidado a la economía y economía al cuidado. En Guerrero, G; Ramacciotti, K. y Zangaro, M. *Los derroteros del Cuidado*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en: <https://deya.unq.edu.ar/publicaciones/cuidado/>.

Haraway, D. (1995) *Ciencia, ciborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid, Cátedra editorial.

Hermida, M.E (2018) Habitar las instituciones: notas para una intervención social –otra en contextos de colonialidad. II Jornadas Internas *Las Colonialidades instituidas: procesos, relaciones, estrategias*. Universidad Nacional de Rosario, CONICET.

Informe CEPAL- UNESCO (2020) *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?locale=es>

Informe Banco Central (BC) Informe de Inclusión Financiera (IIF) Año 2020. Disponible en: <https://www.bcra.gob.ar/Noticias/inf-inclusion-financiera-202001.asp>

Jacinto, C. (2013). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. *Propuesta educativa*, (40), 48-63.

----- (2006). Los protagonistas de la expansión de la educación secundaria. *Anales de la educación común*, 2(5), 106-121.

Jaurena, S (2017) La escuela secundaria. Problemas conquistas y desafíos. *Revista Voces en el Fénix*. 8(62) Disponible en: <https://es.scribd.com/document/369544243/Voces-en-El-Fenix-062>

Jelin, E. (2010) *Pan y Afectos*. Buenos Aires, Editorial Fondo de Cultura Económica.

Kaplan, C (2020) Emociones y trama escolar en tiempos de pandemia. FAHCE UNLP. Conferencia disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Q3T7oIY5aZk>

----- (2015) Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. *Revista Pensamiento Psicológico*, 14(1): 119-130. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/801/80144041009.pdf>

----- (2009) *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

----- (2008) *Talentos, dones e inteligencia: el fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires, Colihue.

----- (2006a) *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

----- (2006b) *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

----- (1997) Inteligencia, escuela y sociedad. Las categorías del juicio magisterial sobre la inteligencia. *Revista Propuesta Educativa*, 16.

- (1992) *Buenos y malos alumnos*. Buenos Aires, Ed. Aique.
- Kaplan, C. y Piovani, J. I (2018) Trayectorias y capitales socioeducativos. En Piovani J. I y Salvia, A *La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual. Encuesta nacional sobre la estructura social*. Buenos Aires, Siglo XXI y CLACSO.
- Kaplan, C y Silva, V (2016) Respeto y procesos civilizatorios: imbricación socio psíquica de las emociones. *Revista Praxis Educativa*, 20(1): 28-36. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/91145>
- Kaplan, C & Di Napoli, P (2013) La dimensión de la emotividad en la educación secundaria: aportes y desafíos teóricos y empíricos en los estudios sobre violencia y subjetividad social. *I Reunión de investigaciones en secundaria (ries i) Experiencia escolar, representaciones e identidades en la escuela*. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/121105/documento_completo.pdf.pdf?sequence=1&isallowed
- Kaplan, C.; Krotsch, F.; Orce, V (2012). *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. Buenos Aires.
- Kaplan, C.; Carera, S. (2006) Las violencias en la escuela, en el mundo. Un mapa de los estudios socioeducativos. *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kassir, A (et al) (2020) *Alerta global. Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO; Lima, ALAS.
- Kessler, G (2019) Comentario. Algunas reflexiones sobre la agenda de investigación de desigualdades en Latinoamérica. *Revista Desacatos*, (59): 86-95. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2019000100086
- (2014) *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- (2007) Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(32), 283-303.
- (2004a) *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires, Ed. Paidós.
- (2004b) Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con el uso de violencia. *Conferencia. Seminario Permanente de investigación. Maestría de Educación*. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10908/525>
- (2002) *La experiencia escolar fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires, IPE-UNESCO.
- Krauskopf, D (2001a) Los nuevos desafíos de la educación en el desarrollo juvenil. En Donas, S (Comp) *Adolescencia y Juventud en América Latina*. Costa Rica, LUR ediciones.
- (2001b) Proyectos, incertidumbre y futuro en el período juvenil. Conferencia, 4º Congreso Argentino de Salud Integral del Adolescente. Rosario, Santa Fe.
- Krichesky, M (2014) Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria. *De Prácticas y Discursos*, 3(3): 1-19. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/ces-unne/20150302010502/Krichesky.pdf>
- Krichesky M y Pérez, A (Coords.) *Inclusión educativa en la escuela secundaria obligatoria: investigación, desafíos, propuestas para el futuro*. Buenos Aires, UNDAV.
- Kusch, R (1966) *Un maestro a orillas del lago Titicaca*. Publicado por Didáctica de la Patria. Disponible en: <https://didacticadeestapatria.blogspot.com/2014/01/un-maestro-orillas-del-lago-titicaca.html>

- Larrosa (2003a) La experiencia y sus lenguajes. Conferencia, Seminario Internacional la formación docente entre el S. XIX. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001417.pdf>
- (2003b) *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona, Laertes.
- Le Breton (2002) *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires, Ed. Cultura y Sociedad.
- (2000) El cuerpo y la educación. *Revista Complutense de Educación* 11(2), 35-42.
- Leccardi, C & Feixa, C. (2011). El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. *Revista Última Década*, 19(34): 11-32. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362011000100002
- Lefebvre, H (1969) *El derecho a la ciudad*. Barcelona, Ediciones Península
- Litichever, L; et al (2014) ¿La tarea del directivo está vinculada con la acción de gobernar? Un análisis sobre la percepción de los directores de escuela secundaria de la ciudad de La Rioja. Ponencia VIII Jornadas de Sociología UNLP. Disponible en: <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/viii-jornadas/viii-jornadas-2014/PONmesa38Litichever.pdf/view>
- Longa, F (2017) ¿Existen las generaciones políticas? Reflexiones en torno a una controversia conceptual. *Revista Iconos*, (58): 205-224. Disponible en: <https://revistas.flacsoandes.edu.ec/iconos/article/view/2051>
- Lorey, I. (2018). *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. España, Traficante de Sueños.
- Maffia, D. (2021). Capacitación Ley Micaela FTS. MÓDULO 1 <https://www.youtube.com/watch?v=Ous91DMol2>
- Mallarino Flórez, C (2012) Las discursividades del arte: un lugar para el desplazamiento. *Revista Colombiana de Educación*, (63): 187-212.
- Mannheim, K. (1990) *Le problème des générations*. Nathan. Paris. (ed. orig., 1927)
- Mannheim, K. (1982): O problema sociológico das gerações. En M. Forachi: Mannheim. São Paulo. Brasil: Ática.
- Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. (2007) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Emece.
- Martí, J. (2016). *José Martí: obras completas. Edición crítica 8*. Centro de estudios martianos. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cem-cu/20150114043708/Vol08.pdf>
- Martini, C. (2020). Cambio de formatos institucionales en la Escuela Secundaria. *Anuario Digital De Investigación Educativa*, (3). Disponible en: <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/4204>
- Martuccelli, Danilo (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile, LOM
- Mayer, L y Nuñez, P (2016) Desigualdades en la educación en América Latina. *Revista Temas*, (87-88): 12-19. ISSN 0864-134X.
- Mead, M. (1977 [1970]). *Cultura y compromiso. El mensaje a la nueva generación*. Editorial Granica. Barcelona, España.
- Melendez, C y Yuni, J (2018). La interpelación de las políticas de inclusión a la gramática escolar de la escuela secundaria argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(25), 1-23.
- Miranda, A (2008) Los jóvenes, la educación secundaria y el empleo a principios del Siglo XXI. *Revista de Trabajo*, 4(6), 185-198.

Molina Bravo, J. (2008). Vidas juveniles y subjetividades nulas: elementos para una analítica de los dispositivos de control estatal. En: V. Lemm (Ed.) Michel Foucault: Neoliberalismo y biopolítica (pp.123-150). Santiago de Chile: Universidad Diego Portales. (Colección Pensamiento Contemporáneo).

Morgade, G (2020) La ESI es un proyecto profundamente ético para entendernos como sujetos de derecho y deseo. *Grito del Sur*. <https://elgritodelsur.com.ar/2020/10/graciela-morgade-esi-es-proyecto-etico-para-entendernos-como-sujetos-derecho-deseo.html>

----- (2007) Mujeres que dirigen (poniendo el cuerpo): Género, autoridad y poder en el nivel primario de la provincia de Buenos Aires. [Tesis de Doctorado. Facultad de filosofía – UBA]. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1675>

----- (2001) *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón*. Buenos Aires, Ed. Novedades Educativas. Disponible en: <https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/investigacion/capitaciones/genero/u3/5-morgade-aprender-a-ser-mujer-aprender-a-ser-varon.pdf>

Muñoz Arce, G. (2018) Razón neoliberal e investigación: resistencias desde el Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 17.

Muñoz Arce, G, & Larraín-Salas, D (2019). Interseccionalidad y los programas sociales pro-integralidad: lecturas críticas sobre intervención social. *Tabula Rasa*, (30), 153-170. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39658467009>

Muñoz, V. (2018) La cuestión generacional en el discurso del gremialismo y la Unión Demócrata Independiente durante la dictadura de Pinochet. *Revista de historia y geografía*, (39).

Muñoz, V. (2011) *Generaciones. Juventud universitaria e izquierdas políticas en Chile y México. (Universidad de Chile-UNAM 1984-2006)*. Santiago de Chile, LOM Ediciones.

Najmanovich, D. (2009). El cuerpo del conocimiento y el conocimiento del cuerpo. *Cuadernos de campo*, 2(7), 6-13.

Neo, F y Gomar, M. (2011) Las organizaciones sociales y el cambio en la educación secundaria. En Krichesky, M (Comp) *La escuela secundaria en debate. Políticas, prácticas y voces sobre el cambio educativo*. Fundación SES. Ciclo multiactoral, UNICEF.

Ocampo Gonzales, A (2020) Nomadismo psicopedagógico: el devenir como punto de emergencia. En Aldo Ocampo González *Nomadismos epistemológicos sobre psicopedagogía en América Latina*. Santiago de Chile, Fondo Editorial CELEI. Disponible en: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez>

----- (2020a) La inclusión y la educación inclusiva como proyecto de investigación. En CELEI *Reinvenciones e interpelaciones críticas para educar en tiempos complejos. La lucha por la justicia*. Santiago de Chile, Fondo Editorial CELEI. Disponible en: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez>

----- (2020b) La educación inclusiva como ensamblaje o la artesanía de su praxis cognitiva. Investigación y formación Pedagógica. *Revista del CIEGC*, 12(6): 57-71. Disponible en: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez>

----- (2018c) Las políticas de la mirada y la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo? *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, 2 (1): 15-51. ISSN: 0719-7438.

----- (2014) En Busca Del Saber Pedagógico y el Saber Epistémico Fundante De La Educación Inclusiva: Ideas Sobre Un Enfoque Paradigmático En Evolución. Conferencia: Artículo de las Actas del Congreso Internacional Infancia en contextos de Riesgos. España.

Ochy, C (2013) Género, raza, sexualidad, Debates contemporáneos. Conferencia presentada en la Universidad Javeriana, Colombia. Disponible en: <https://www.urosario.edu.co/Subsitio/Catedra-de-Estudios-Afrocolombianos/Documentos/13-Ochy-Curiel---Genero-raza-y-sexualidad-Debates-.pdf>

Olivera, N (2017) La educación como promesa del futuro: construcción de la subjetividad social. *Revista Argentina de Estudios de juventud*, 11, e018. Disponible en: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/4496>

Ortega y Gasset, J (1970). *En torno a Galileo. Obras completas, IV*. Madrid: Revista de Occidente

----- (1966). *El tema de nuestro tiempo. Obras Completas, III*. Madrid: Revista de Occidente

----- (1955) *El tema de nuestro tiempo*. Madrid: Espasa-Calpe.

Oszlak, O (1977) Notas críticas para una teoría de la burocracia estatal. Documento CEDES/G.E CLACSO. Disponible en: <https://www.oscaroszlak.org.ar/gallery/notas%20criticas%20para%20una%20teoria%20de%20la%20burocracia%20estatal.pdf>

O'Donnell, G (1997) ¿Democracias Delegativas? En *Contrapuntos: ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*. Buenos Aires, Paidós.

O' Malley & otros. (2011). Biopolítica. Gubernamentalidad, educación, seguridad. *Cuadernos de trabajo*, 1(1): 25-61.

Pautassi, L (2010) El aporte del enfoque de Derechos a las políticas sociales. Una breve revisión. *Taller de expertos "Protección social, pobreza y enfoque de derechos: vínculos y tensiones"*. Disponible en: <http://www.ccgsm.gob.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/pautassi.pdf>

Paz, J (2020) Asignación universal por hijo y privaciones educativas en Argentina en Universal Child Allowance and Educational Deprivation in Argentina. *Revista Población & Sociedad*, 27(1): 59-88. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/pys-2020-270103>.

Perazza, R. (2016). Notas para Reflexionar Sobre las Políticas de Inclusión Educativa en los Países de América latina. La Experiencia de los Programas de Aceleración de Aprendizajes. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 7(4): 264-276. Disponible en: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5392>

Pérez Orozco, M. (2019) *Subversión feminista de la economía*. Traficantes de sueños. Madrid

Pettit, P (1999) *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Paidós

Pineau, P. (2001) ¿Por qué triunfó la escuela? O, la modernidad dijo: “Esto es la educación, y la escuela respondió: Yo me ocupo”. En Dussel, Caruso, Pineau (comps.) *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de modernidad*. Buenos Aires, Paidós.

Pineau, P, Dussel, I y Caruso, M (2009) *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Barcelona y México, Ed. Paidós.

Pintrich, P.R. (1994) Continuities and Discontinuities: Future Directions for Research in Educational Psychology. *Educational Psychologist*, (29): 137-148. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2903_3

Potyara A. P. Pereira (2002) *Necesidades humanas. Para una crítica a los patrones mínimos de sobrevivencia*. Editorial Cortez.

Preciado, B (2008) *Testo Yonqui*. Madrid, España.

----- (2002) *Manifiesto contra sexual*. Barcelona, Editorial Anagrama.

Puiggrós, A (2019) *La escuela Plataforma de la Patria*. Colección UNIPE. Ed. Universitaria, CLACSO. Disponible en: https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_detalle.php?id_libro=1807

----- (2003) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires, Ed. Galerna.

Queirolo, G., Ramacciotti, K. & Martín, A. L. (2019) *Mujeres, saberes y profesiones. Un recorrido desde las ciencias sociales*. Buenos Aires, Biblios.

Raffin, M (2019) Derechos del hombre/derechos humanos versus derechos de los gobernados: un análisis de la producción de derechos en el pensamiento de Michel Foucault. *Dorsal Revista de Estudios Foucaultianos*, (7): 33-52. Disponible en: <http://www.revistas.cenaltel.cl/index.php/dorsal>

----- (2018) La noción de política en la filosofía de Michel Foucault. *Revista de Filosofía*, (29): 29-59.

Rancière, J (2007) *El Maestro Ignorante, cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Rancière, J. (2011) *El tiempo de la igualdad: diálogos sobre política y estética*. Barcelona, Herder.

Reguillo, R (2017) *Paisajes insurrectos, redes y revueltas en el otoño civilizatorio*. Guadalajara, Ned Ediciones.

Reygadas, L. (2020) La construcción simbólica de las desigualdades” En: Jelin, E, Motta, R y Costa, S (comp) *Repensar las desigualdades. Cómo se producen y entrelazan las asimetrías globales (y qué hace la gente con eso)*. México, Siglo XXI.

----- (2008) *La apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad*. Anthropos/UAM-Iztapalapa.

----- (2004) Las redes de la desigualdad. Un enfoque multidimensional. *Revista Política y Cultura*, (22): 7-25.

Roberti, E (2017) Perspectivas sociológicas en el abordaje de las trayectorias: un análisis sobre los usos, significados y potencialidades de una aproximación controversial. *Revista Sociologías*, 19(45): 276-312. Disponible en: <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr7799>

Roldán García, E. y Castel, R. (2010) El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 24: 167-169. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/36877>

Rozas Pagaza (2021) Revisitando la cuestión social contemporánea. En Danel, P y Velurtas, M (comp.) *Entre precariedades y derechos. Anudando debates del Trabajo Social, las políticas sociales y la intervención*. La Plata, EDULP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/120938>

----- (2018) La cuestión social: su complejidad y dimensiones. *Revista ConCienciaSocial*, 2 (3): 45-56. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/21587>

----- (2001) *La Intervención profesional en relación a la cuestión social: el caso del trabajo Social*. Buenos Aires, Editorial Espacio.

----- (1998) *Una perspectiva teórica metodológica de la intervención en Trabajo Social*. Buenos Aires, Espacio Editorial.

Rubilar, G. (2017) Narrativas y enfoque biográfico. Usos, alcances y desafíos para la investigación interdisciplinaria. *Enfermería: Cuidados Humanizados*, 6(spe): 69-75. <https://doi.org/10.22235/ech.v6iespecial.1453>

----- (2015) Prácticas de memoria y construcción de testimonios de Investigación. Reflexiones metodológicas sobre auto entrevista, testimonios y narrativas de investigación de trabajadores sociales. Forum Qualitative Sozialforschung / *Forum Qualitative Social Research*, 16 (3).

----- (2013) Repertorios y aproximaciones biográfico-narrativas. Testimonios y análisis de prácticas investigativas en trabajadores sociales. Forum Qualitative Sozialforschung / *Forum Qualitative Social Research*, 14 (2).

----- (2009) ¿Cómo hacen investigación los trabajadores sociales? Una primera aproximación a las experiencias de investigación de una generación de profesionales chileno. *Revista de Trabajo Social*, 76, 17 - 34.

Santos, M (2002) *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona, Editores: Ariel.

----- (1999). O território e o saber local: algumas categorias de análise, *Cadernos IPPUR*, 8(2): 15-28.

----- (1996) *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona, Ed. Oikos tau.

----- (1977). *O espaço do cidadão; a formação como Teoria e como Método*. São Paulo, Ed. Boletín Paulista de Geografía.

Saraví, G. A. (2019) Desigualdades invisibles. Algunas reflexiones sobre inclusión desigual en la escuela. En Núñez, P.; Litichever, L. y Fridman, D. (comps.), *Escuela Secundaria. Convivencia y Participación*. Buenos Aires, EUDEBA.

----- (2015) *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Segato, R. (2021). Escuchar la pandemia... qué nos dice sobre el espacio, el tiempo y el género. Conferencia inaugural del CIEM, Universidad de Costa Rica. 28 de abril de 2021. Recuperado de: https://www.facebook.com/watch/live/?v=811568709778977&ref=watch_permalink

----- (2020) Todos somos mortales. El coronavirus y la naturaleza abierta de la historia. En: Kassir, A (et al) *Alerta global. Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO. Lima, ALAS.

----- (2019) La politicidad feminista no puede ser una política del enemigo. *La vanguardia* [https://lavanguardia.com.ar/index.php/2019/03/08/rita-segato-la-politicidad-feminista-no-puede-ser-una-politica-del-enemigo-sino-inevitablemente-nos-construiremos-como-fascismo/](https://lavanguardia.com.ar/index.php/2019/03/08/rita-segato-la-politicidad-feminista-no-puede-ser-una-politica-del-enemigo-sino-inevitavelmente-nos-construiremos-como-fascismo/)

----- (2018) *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires, Editorial Prometeo.

----- (2016) *La guerra contra las mujeres*. Madrid, Traficantes de sueños.

Segura, R. y Chaves, M (2021). Introducción: hacia un abordaje socio antropológico de la experiencia metropolitana. En: Chaves, M. y Segura, R. (dir) *Experiencias Metropolitanas. Clase, movilidad y modos de habitar en el sur de la Región Metropolitana de Buenos Aires*. Buenos Aires, Ed. Teseo.

Segura, R. (2017) Ciudad, barreras de acceso y orden urbano: reflexiones sobre juventud, desigualdad y espacio urbano. *Revista Argentina de Estudios de Juventud* (11): 1-12.

----- (2013) Los pliegues en la experiencia urbana de la segregación socio-espacial. Análisis comparativo de dos etnografías urbanas. En Carman, M; Vieira da Cunha, N. y Segura, R. (Coords) *Segregación y diferencia en la ciudad*. Ecuador, CLACSO - Ministerio de Desarrollo Urbano y Vivienda.

Sendon, M. A (2011) El imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados acerca de la escolarización secundaria. En Tiramonti, G. *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires, FLACSO - Homo Sapiens.

Sirvent & Llosa (2011) Estructura de poder, participación y cultura popular: el estudio de las demandas educativas de los jóvenes y adultos, desde la perspectiva de la educación permanente y la educación popular. Aportes conceptuales y metodológicos. En: *Anuario de investigaciones en Ciencias de la Educación*. FFyL, UBA. Disponible en: http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO_2011/textos/28.Sirvent_y_Llosa.pdf

Skliar, C (2017) Educación, tiempo y lenguaje. *Revista Ribeiras*, 3 (5): 27-29.

----- (2013) La cuestión de las diferencias en educación: interpretaciones pedagógicas, filosóficas y literarias. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(2): 39-50. Disponible en: https://www.academia.edu/6129729/La_cuesti%C3%B3n_de_las_diferencias_en_educaci%C3%B3n_int_erpretaciones_filos%C3%B3ficas_pedag%C3%B3gicas_y_literarias

----- (2009) De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 3(2):1-12. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>

----- (2006) Diferencia y educación. La cuestión del Otro. Conferencia, Seminario doctoral “La cuestión del Otro”, UNEFA- Caracas.

----- (2002) Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí? *Revista Educação & Sociedade*, 23(79): 85-123.

Skliar, C y Duschatzky, S (2000) La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, 4(7): 1-12.

Sosa, E (2009) La otredad: Una visión del pensamiento latinoamericano contemporáneo. *Letras*, 51(80): 349-372.

Southwell, M (2020a) *Hacer posible la escuela: vínculos generacionales en la secundaria*. Buenos Aires, UNIPE - CLACSO. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200622030654/Hacer-posible-la-escuela.pdf>

----- (2020b) *Posiciones docentes. Interpelaciones a la escuela y lo justo*. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. (Biblioteca Devenir docente) Disponible en: <https://cedoc.infod.edu.ar/wp-content/uploads/2020/12/5-Posiciones-docentes-Myriam-Southwell.pdf>

----- (2020c) La escuela secundaria frente al desafío de la universalización: debates y experiencias en Argentina. *Education Policy Archives. Número especial: Políticas para la gestión de la Educación Pública Obligatoria*, 28(39): 1-22. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/531232584/Southwell-M-2020-La-escuela-secundaria-frente-al-desafio-de-la-universalizacion>

----- (2012) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires, FLACSO - Ed Homo Sapiens.

----- (2011) La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En Tiramonti, G. (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar*. Rosario, Homo Sapiens.

----- (2009) La forma escolar desafiada: escuela media, horizontes particulares y comunidades fragmentadas. *XVIII Congress of the Latin American Studies Association de 11 al 14 de junio de 2009, Río de Janeiro, Brasil*. Disponible en: https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12261/ev.12261.pdf

Southwell, M y Galak, E (2018) Dossier: Perspectivas latinoamericanas e históricas sobre la educación estética y de las sensibilidades. *Revista Brasileira de História da Educação*, (18): 1-8. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10748/pr.10748.pdf

Southwell, M, et al. (2016) Jóvenes y formas de lo político en las escuelas secundarias argentinas. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (24): 27-53.

Southwell, M., Storino, S. (2007) *Docentes: La tarea de cruzar fronteras y tender puentes*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.825/pm.825.pdf>

Spivak, G (1985). ¿Puede el subalterno hablar? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364.

Tasat, J. Pensar en movimiento. *UNTREF*. Sitio oficial web: <http://untref.edu.ar/sitios/pensarenmovimiento/>

Tenti Fanfani, E (2008) *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires, Editorial Siglo XXI.

----- (2000) Culturas juveniles y cultura escolar. *Revista Colombiana de Educación*, (40-41). Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7772>

Terigi, F. (2016). Segmentación Urbana y Educación en América latina. Aportes de Seis Estudios sobre Políticas de Inclusión Educativa en Seis Grandes Ciudades de la Región. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 7(4): 28-47. Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5381>

----- (2010) Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia dictada en Santa Rosa- La Pampa. 23 de febrero de 2010.

----- (2009a) *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política pública*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

----- (2009b) La inclusión como problema de las políticas educativas. *Quehacer Educativo*, (100), 74-78. Disponible en: <https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2013/05/La-inclusi%C3%B3n-como-problema-de-las-pol%C3%ADticas-educativas.pdf>

----- (2009c) El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50): 23-39. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a01.pdf>

----- (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, (29): 63-71.

----- (2007) Los desafíos que plantean las trayectorias escolares” ponencia en III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes. *La escuela secundaria en el mundo de hoy*, días 28, 29 y 30 de mayo, Fundación Santillana.

Tilly, Ch (2000) *La Desigualdad Persistente*. Buenos Aires, Manantial.

Tiramonti, G (2016) Notas sobre la configuración de la desigualdad educativa en América Latina. *Revista Internacional de Educación para la justicia social (RIEJS)*, 5(1): 163-176.

----- (2011) *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

----- (2007) *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. Informe Final Equipo de Investigación CeALCI (Centro de Estudios para América Latina y la Cooperación Internacional)*. Disponible en: <https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Tiramonti-Nuevos-formatos-escolares.pdf>

Tobal, C & Greco, M. B (2015) Intervenciones de un EOE: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales en una ER de la ciudad de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de*

Políticas y Administración de la Educación, 2(2): 87-98. Disponible en: <https://estudios-oeo.org/intervenciones-de-un-equipo-de-orientacion-escolar-entre-la-habilitacion-de-los-sujetos-y-la-creacion-de-condiciones-institucionales-en-una-escuela-de-reingreso-de-la-ciudad-de-buenos-aires/>

Torcomian, Claudia (2016). Adolescencia y subjetividad. Ingresar, transitar y egresar de la escuela secundaria. *VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Torcomian, C. & García, M.F. (2021) La mirada a través del avatar. Fracturas, continuidades y creatividad en la educación del 2020. *INFEIES RM*, 10(10): 45-78.

Turner Martí, L., & Pita Céspedes, B. (2002). *Pedagogía de la ternura*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Tyack, D. Y Cuban, L. (2002) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México, Fondo de la Cultura Económica.

Ulloa, F. (2009). Desamparo y Creación. *El Psitio*. Disponible en: <http://www.elsitio.com.ar/Noticias/NoticiaMuestra.asp?Id=2112>

----- (2005) Sociedad y Crueldad. *Seminario internacional La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas*. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002016.pdf>

----- (1995) *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

Ulrich Beck (2002) *La sociedad del riesgo*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

Valdez, C (2018) La perspectiva generacional en los estudios de juventud: enfoques, diálogos y desafíos. *Revista Última Década* 26(50): 40-60. Disponible en: <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/53845/56598>

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*. Buenos Aires, IPE UNESCO Buenos Aires - SXXI Editores.

Vasilachis de Galdino, I. (1992) *Métodos Cualitativos I. Los problemas teóricos- Epistemológicos*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina

----- (2009) Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Institute for Qualitative Research; Forum*; 10 (2); 1-27

Vázquez, M (2020) Salud de adolescentes y jóvenes en pandemia. *FLACSO Virtual*. Disponible en: <https://www.flacso.org.ar/noticias/salud-de-adolescentes-y-jovenes-en-tiempos-de-pandemia/>

Veleda, C. (2012). *La segregación educativa: entre la fragmentación de las clases medias*. Buenos Aires, Editorial La Crujía.

Vilas, C. M. (2012) *Después del neoliberalismo: Estado y procesos políticos en América Latina*. Buenos Aires, Editorial UNLA.

Vincent, G; Lahire B; Thin, D (2001) Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, (33): 7-47.

Viñao Frago, A (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid, Morata.

----- (2008) La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. *Revista História da Educação*, 12(25), 9-54

Vitarelli, M (2020) La educación en tiempos de pandemia, desafíos de actores y territorialidades. En Piedrahita Echandía, C. L; Vommaro, P; Perea Acevedo, A. J y Riveros Solórzano, H. J (Eds) *Conversaciones desde el encierro: aproximaciones críticas al acontecimiento pandémico*. Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas – CLACSO - Editorial Magisterio.

Viveros Vigoya, M (2016) La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52: 1-17. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/309296665_La_interseccionalidad_una_aproximacion_situada_a_la_dominacion

Vommaro, P (2020a) Cuerpos, potencias e indagaciones críticas en tiempos de pandemia. En Piedrahita Echandía, C. L; Vommaro, P; Perea Acevedo, A. J y Riveros Solórzano, H. J (Eds) *Conversaciones desde el encierro: aproximaciones críticas al acontecimiento pandémico* Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas – CLACSO - Editorial Magisterio.

----- (2020b) Durante y después de la pandemia: dimensiones sociales, políticas y económicas. En: Kassir, A (et al) (2020) *Alerta global. Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO. Lima, ALAS.

----- (2017) Juventudes latinoamericanas: diversidades y desigualdades. *Revista Temas*, (87-88): 4-11.

----- (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

----- (2014) La disputa por lo público en América Latina. Las juventudes en las protestas y en la construcción de lo común. *Nueva Sociedad*, (251): 55 – 69.

Wainszok, C (2019) Ciclo Pensar en movimiento. *UNTREF*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=hguGyQiPYFU>

Weber, M (1994) *Economía y sociedad*. España, Fondo de Cultura Económica.

Weber, M (1996) La política como vocación. In *El político y el científico*. Madrid: Alianza.

Yuni José y Meléndez Cecilia (2017) La puesta en acto de las políticas s socioeducativas de inclusión en escuelas secundarias de la Provincia de Catamarca, Argentina. *Revista Praxis educativa*, 21(1): 55-63. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210106>

Ziccardi, A (2008) Luis Reygadas. La apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad. *Revista Mexicana de Sociología* 70(4): 823-828.

Ziegler, S. (2011) Entre la desregulación y el tutelaje; ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En Tiramonti, G. (Dir) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario, Homo Sapiens.

----- (2008) *Los docentes y la política curricular argentina en los años '90*. Área Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

----- (2004) La escolarización de las elites: Un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual. En: Tiramonti, G. (comp). *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires, Manantial

Ziegler & Nobile (2014) Escuela Secundaria y nuevas dinámicas de escolarización. Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1091-1115.

Normativas:

Ley de Educación 1.420
Ley Federal de Educación N° 24.195
Ley de Educación Nacional N° 26.206/06
Ley de Educación Provincial N° 13688/07
Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058.
Ley Nacional de Protección y Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061.
Ley Provincial de Promoción y Protección de los Derechos de NNAyJ N° 13.298.
Ley de Financiamiento Educativo N°26.075/ 06.
Ley de Educación sexual Integral N°26.150/ 06
Ley Plan Mejora Institucional Resolución 89/09
Ley de Derecho a la Identidad de Género N° 26743
Ley de Matrimonio Igualitario N°26618
Ley Nacional de Centros de estudiantes N° 26.877/ 13.
Ley Provincial de Centros de Estudiantes Secundarios N° 14.581/14
Ley de la Promoción y Protección de los Derechos de NNAyJ N°13.298
Ley 10579. Estatuto del Docente.
Reglamento General de Instituciones Educativas, Decreto N° 2299/11.
Resoluciones 9210/87 y 4900/05: Centros de Estudiantes de la Escuela Secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Comunicaciones conjuntas 2, 3 y 4/11 sobre Régimen Académico.
Plan Nacional de Educación Obligatoria. Resolución 79/09
Comunicaciones, Circulares, Disposiciones y Documentos de Apoyo de las Dirección Provincial de Educación Secundaria, de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y de la Dirección de Educación Especial
Resolución 1709/09: Acuerdos Institucionales de Convivencia.
Resolución Nro. 76/08 de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Prov. de Buenos Aires.
Resolución CFE 256/15 Trayectorias escolares.
Marco Referencial Curricular. Niveles y modalidades del sistema educativo. DGCyE. Pcia de Buenos Aires (2018).
Marco General de la Política Curricular. Niveles y modalidades del sistema educativo. DGCyE. Pcia de Buenos Aires (2007).
Marco General de la Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: <http://secundarias.com.ar/wp-content/uploads/2012/09/Marco-General-de-Política-Curricular.pdf>
Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2015). Comunicación 6/15. “Guía para el abordaje de la diversidad sexual e identidad de género en las instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires”. Provincia de Buenos Aires.
Resolución 5099/08. Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ).
DGCyE (2012) Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Promoción de prácticas escolares libres de estigma y discriminación. El principio de no discriminación como punto de partida para una escuela inclusiva y democrática DGCyE.
DGCyE. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2012) Comunicación Conjunta 1/12. “Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas y de Vulneración de Derechos en el Escenario Escolar”. Provincia de Buenos Aires. Publicada por UNICEF. DGCyE.
DGCyE. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Comunicación 3/11. Familias. Disponible en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/comunicaciones/documentos_descarga/2011/comunicacion_%203_11familias.pdf
DGCyE. Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar (2004). “El trabajo de los EOE en las Instituciones Educativas. Una reflexión desde la perspectiva institucional”. Provincia de Buenos Aires.
Disposición conjunta 3/2011 Rol del preceptor.
DGCyE El liderazgo del director en la escuela. Año 2019.
DGCyE El rol del director: clave para la vida institucional de las escuelas.
DGCyE. Dirección Provincial de Educación Secundaria (2011). Resolución 2409/11. Salas Maternales en las Escuelas Secundarias de la Provincia de Buenos Aires.
Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción e Igualdad Educativa. Provincia de Córdoba “Aportes para repensar las intervenciones del preceptor en la escuela secundaria inclusiva”.